

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Perceção de grupos sociais: À procura do efeito de
compensação em crianças**

João Filipe Sequeira Frade

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Cognição Social Aplicada)

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Perceção de grupos sociais: À procura do efeito de
compensação em crianças**

João Filipe Sequeira Frade

Dissertação orientada pela Doutora Sara Loureiro Cardoso (Sara Hagá)

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Cognição Social Aplicada)

Resumo

A presente investigação visou estudar a ontogenia do efeito de compensação entre as duas dimensões fundamentais da personalidade: *warmth* e competência. O efeito de compensação, num contexto de avaliação intergrupal, consiste num grupo percecionado como mais competente ser visto simultaneamente como menos caloroso, e vice-versa. Pouco se sabe sobre a emergência deste efeito ao longo do desenvolvimento. Conduziu-se um estudo-piloto, apenas com participantes do 12º ano de escolaridade, para validar o paradigma a utilizar no estudo principal. Na primeira parte do estudo-piloto os participantes comparavam grupos de género e na segunda parte comparavam grupos mínimos. Os resultados mostraram o efeito de compensação na comparação entre grupos de género, mas apenas um enviesamento endogrupal na comparação entre grupos mínimos. Este último resultado pode ser explicado por aspetos relacionados com a manipulação experimental utilizada, pelo que esta manipulação foi modificada para o estudo posterior. No estudo principal recolheram-se dados junto de três faixas etárias (alunos do 2º ano, 4º ano e 12º ano de escolaridade), com o objetivo de traçar a trajetória desenvolvimentista do efeito de compensação. Na comparação entre grupos de género os primeiros sinais de compensação surgiram pelos rapazes do 4º ano, que avaliaram as raparigas como mais competentes, mas os rapazes como mais calorosos. Este padrão de resultados é consistente com um efeito de compensação motivado por criatividade social. As raparigas desta idade exibiram um favorecimento endogrupal em ambas as dimensões, mas no 12º ano passaram a avaliar o seu grupo como menos caloroso, ainda que mais competente, do que o dos rapazes. Este efeito de compensação é plausivelmente motivado por *noblesse oblige*. Na comparação entre grupos mínimos os resultados foram menos expressivos com todas as faixas etárias tendendo para o

favorecimento endogrupal. A relevância e implicações destes resultados são discutidas e possíveis linhas para follow-up desta investigação são propostas.

Palavras-chave: efeito de compensação, ontogenia, desenvolvimento, criatividade social, *noblesse oblige*

Abstract

The current investigation aimed to study the ontogeny of the compensation effect between the two fundamental dimensions of personality: warmth and competence. The compensation effect, in a context of intergroup evaluation, consists in a group perceived as more competent being also simultaneously perceived as less warm, and vice-versa. Little is known about the emergence of this effect across the development. A pilot-study was conducted, only with 12th graders as participants, in order to validate the paradigm to use in the main study. In the first part of the pilot-study the participants compared gender groups and in the second part compared minimal groups. The results showed compensation between the gender groups, but only an ingroup bias in the minimal group comparison. This latter result can be explained by aspects related to the used experimental manipulation, so the manipulation was modified to the posterior study. In the main study it was gathered data from three different age groups (2nd graders, 4th graders and 12th graders with the aim of drawing the developmental trajectory of the compensation effect. In the gender group comparison the first signs of compensation arose in boys in 4th grade, who evaluated the girls as more competent, but the boys as warmer. This pattern of results is consistent with the compensation effect motivated by social creativity. Girls in 4th grade showed ingroup favoritism in both dimensions, but by 12th grade they evaluated their group as less warm, but more competent than boys. This compensation effect is plausibly motivated by noblesse oblige. In the minimal group comparison the results were less expressive, with participants across all age groups tending to show ingroup bias. The relevance of these results, as well as its theoretical implications, are discussed and possible follow-up studies for this line of research are proposed.

Key-words: compensation effect, ontogeny, development, social creativity, noblesse
oblige

Índice

Enquadramento teórico.....	11
As duas dimensões fundamentais da personalidade: <i>Warmth</i> e	
competência.....	11
Da formação de impressões de Asch às TIP.....	11
A estrutura bidimensional de Rosenberg e colaboradores (1968)....	14
Porque são estas as dimensões fundamentais ao julgamento social?	15
Relação entre dimensões.....	18
Evidências a favor de uma ausência de relação.....	18
Evidências a favor de uma relação positiva.....	19
Evidências a favor de uma relação negativa.....	20
Efeito de compensação.....	22
Condições facilitadoras da emergência da compensação.....	24
Comparação entre as duas dimensões fundamentais da	
personalidade.....	24
Contexto comparativo.....	25
Assimetria na relação e ausência de conflito.....	26
Identificação e pertença ao grupo.....	27
Possíveis explicações do efeito de compensação.....	29
Criatividade social.....	29
<i>Noblesse oblige</i>	30
Sistema justo.....	31
O processo de formação de impressões em crianças.....	33
Consistência avaliativa ou estrutura bidimensional?.....	34

Estudo piloto	37
Método	38
Resultados e discussão	40
Estudo principal	48
Método	49
Resultados	54
Discussão	59
Discussão geral	66
Compensação como Mecanismo de Perpetuação do <i>Status Quo</i>	69
Aversão à Iniquidade	71
<i>Follow-up 1</i>	75
<i>Follow-up 2</i>	78
Referências bibliográficas	81
Anexos	91
Anexo A	91
Anexo B	92
Anexo C	93
Anexo D	94
Anexo E	95
Anexo F	96
Anexo G	97
Anexo H	98
Anexo I	99
Anexo J	100

Agradecimentos

Sem o apoio de inúmeras pessoas que me acompanharam durante os últimos anos esta dissertação não teria sido possível. Espero que este pequeno gesto possa expressar um pouco da gratidão que sinto por terem estado presentes num período tão importante da minha vida.

Em primeiro lugar, obrigado à Dra. Sara Hagá por estes dois anos de orientação e acompanhamento. Sem a tua paciência e persistência este trilha teria certamente sido mais tortuoso, e a tua determinação e capacidade para motivar ajudaram-me bastante a superar as barreiras enfrentado neste tipo de projetos. Muito obrigado.

Quero agradecer aos meus pais, por sempre me terem apoiado e sido pacientes comigo mesmo nos momentos mais difíceis e que poderiam não compreender totalmente.

Quero agradecer à minha irmã por me demonstrar que a vida é mudança e que a devemos abraçar.

Aos meus avós, por sempre me terem proporcionado condições para a minha vida na cidade.

Ao Bro's Code, por estarem lá desde 92.

Ao pessoal da Mansão, obrigado pelos anos de convivência e amizade. Nunca serás esquecido Almirante.

A todos aqueles com quem me cruzei e que de algum modo me ensinaram algo, mais próximos ou estranhos, nos bons e maus momentos, ao longo não só desta jornada mas também da vida.

Perceção de Grupos Sociais: À Procura do Efeito de Compensação em Crianças

Para poder navegar neste mundo complexo, o ser humano categoriza o ambiente que o rodeia, categorizando, discriminando, formando impressões sobre os outros e criando grupos. Alguns grupos podem ser baseados em características físicas como o género de uma pessoa ou a cor do seu cabelo, mas muitos outros são baseados em outras características, como interesses mútuos como o clube de futebol, a religião ou a música que se ouve.

Ao longo de toda a nossa vida, pertencemos a inúmeros grupos, que se podem formar com base no mais ínfimo pormenor. Podemos pertencer ao grupo dos bebés que nasceram em Outubro; podemos pertencer ao grupo daqueles que preferiam brincar com carrinhos ao invés dos bonecos de ação; podemos pertencer ao grupo dos que preferem tocar bateria a guitarra; podemos pertencer ao grupo dos “cromos” de matemática na escola, etc.

Achamos que as pessoas de cada grupo têm características comuns à sua personalidade, que os definem enquanto grupo (Tajfel, Billig, Bundy, & Flament, 1971). Por exemplo, na escola secundária é comum haver vários grupos, como os cromos (ou *nerds*) e os desportistas. As presumidas características das pessoas destes grupos não poderiam ser mais diferentes: enquanto os cromos são percebidos como pessoas extremamente competentes mas impopulares, os desportistas são vistos como pessoas muito populares mas pouco inteligentes. Apesar de esta perceção poder ser influenciada pela exposição ao típico filme de comédia universitária americano, que possivelmente exagerará esta relação, é inegável que os ditos cromos são vistos como mais inteligentes do que os desportistas, sendo simultaneamente vistos como menos sociáveis e populares do que estes.

Este exemplo é ilustrativo de um fenómeno recentemente descoberto denominado de *efeito de compensação*, uma relação negativa entre as duas dimensões fundamentais da personalidade: *warmth*¹ (ou sociabilidade) e competência (Judd, James-Hawkins, Kashima, & Yzerbyt, 2005). Assim, quando dois grupos são comparados, aquele que for classificado como o melhor numa das dimensões tenderá simultaneamente a ser visto como o pior na outra. Ou seja, um grupo que seja considerado mais competente (os cromos) será visto também como menos sociável do que o outro (os desportistas) e vice-versa.

A origem deste efeito, cuja robustez já foi atestada em variadas condições (Judd et al., 2005; Yzerbyt, Provost, & Corneille, 2005; Yzerbyt, Kervyn, & Judd, 2008; Kervyn, Judd, & Yzerbyt, 2009), ainda não é totalmente conhecida e a presente investigação tem como objetivo acrescentar conhecimento que melhore a compreensão sobre o efeito de compensação. Para isso, endereçou-se um aspeto que até agora foi ignorado na literatura: a sua ontogenia, ou seja, como se desenvolve o efeito (e as condições estruturais à sua existência) ao longo da infância.

Esta investigação de natureza exploratória contou com participantes de diferentes idades (crianças e jovens adultos) numa tentativa de traçar a trajetória desenvolvimentista do efeito de compensação, esperando com isso incidir uma luz que ajude à compreensão da ontogenia do fenómeno.

De forma a enquadrar teoricamente os dois estudos (i.e., o estudo-piloto e o estudo principal) realizados, exponho na introdução: 1) as duas dimensões fundamentais da personalidade, desde os estudos de formação de impressões de Asch (1946) ao mapeamento bidimensional proposto por Rosenberg, Nelson e Vivekananthan (1968);

¹ O termo *warmth* foi mantido do inglês devido à ausência de uma correspondência exata na tradução para o português. No entanto, dado que *warmth* se pode referir à qualidade de “ser caloroso”, o termo “*warmer group*” por ser traduzido por “grupo mais caloroso”.

2) o papel das dimensões na cognição social, a sua universalidade e a relação entre as mesmas; 3) o efeito de compensação, as condições necessárias à sua emergência e teorias que possivelmente o expliquem; e 4) como é que se desenvolve nas crianças as Teorias Implícitas de Personalidade (TIP).

Descrevo o estudo-piloto, que serviu de teste ao paradigma, e o estudo subsequente com base nas alterações efetuadas, e discuto os resultados de ambos. Por fim haverá uma discussão geral e indicação de possíveis ideias de investigação na secção de *Follow-up*.

Enquadramento Teórico

As Duas Dimensões Fundamentais da Personalidade

Da formação de impressões de Asch às TIP. O processo de formação de impressões é um dos mais importantes processos de navegação no mundo social. Exige a operação de mecanismos cognitivos complexos, que organizam e integram a informação de que dispomos num todo coerente e unificado, o que simplifica a quantidade de informação acerca das pessoas com que nos cruzamos, nos possibilita a previsão do seu comportamento e estabelecer relações coerentes com essa informação (Hamilton, 1986).

Quando pensamos em traços ou comportamentos que caracterizem a personalidade de pessoas que conhecemos ou até imaginamos, facilmente surgem nas nossas mentes adjetivos como *simpático, divertido, egoísta, inteligente, aborrecido ou incompetente*; ou comportamentos que aludam a esses traços, como “aquela pessoa faz-me rir” (*divertido*) ou “aquela pessoa está sempre a cometer erros” (*incompetente*).

Asch foi o primeiro a tentar entender a relação entre os traços percecionados como existindo na personalidade de alguém, adotando um conjunto de procedimentos que consistiam na apresentação de uma lista de traços de personalidade sobre uma pessoa acerca da qual se deveria formar uma impressão (Asch, 1946).

Por exemplo, num dos estudos os participantes recebiam uma de duas descrições possíveis de um alvo, que continham exatamente os mesmos traços, à exceção de um situado no centro das descrições (e.g. “inteligente - hábil - trabalhador – *caloroso/frio* - determinado - prático - prudente”). Após esta tarefa, os participantes escreviam um

texto breve sobre a personalidade do alvo e posteriormente escolhiam os traços que mais se adequavam à impressão formada, entre cada par de uma lista de 18 traços opostos. Os participantes que ouviram a descrição com o traço caloroso realizaram descrições muito mais positivas do alvo que os participantes que tinham ouvido a descrição com o traço frio, um efeito conhecido como a *centralidade de traço* (Asch, 1946, estudo 1). Ou seja, os traços *caloroso* e *frio* tinham adquirido uma preponderância maior do que os restantes na organização da impressão, servindo como focos centrais em torno do qual a impressão se organizou num todo coerente.

Os resultados das experiências de Asch (1946) sugerem que princípios gestálticos guiam o processo de formação de impressões da personalidade, podendo um mesmo traço assumir diferentes significados conforme o contexto e a interação existente entre os elementos que contribuem para essa formação de impressão. A impressão é coerente e integrada, com o percepciente a inferir informações desconhecidas que se vão acomodando com o objectivo de alcançar uma impressão completa (Brown, 1986).

Asch, no entanto, deixou por explicar o que fundamenta este processo altamente inferencial e foram necessárias mais de duas décadas de investigação em psicologia para responder a essa pergunta: as pessoas possuem representações mentais (largamente partilhadas) sobre a forma como diferentes traços de personalidade tendem a covariar num mesmo indivíduo. Estas representações ou *teorias implícitas da personalidade* (TIP; Bruner e Tagiuri 1954 citados por Ferreira, Garcia-Marques, Toscano, Carvalho, & Hagá, 2011) visam descrever as relações inferenciais entre traços. O próprio termo transmite a ideia de que as pessoas devem ter alguma teoria sobre como é que diversas características tendem a coexistir num mesmo indivíduo e são consideradas implícitas porque estas crenças não são declaradas de forma explícita (Ferreira et al., 2011). Ao longo dos tempos foram descobertos alguns dos princípios que regem estas teorias.

O princípio da consistência avaliativa foi formulado como o princípio fundamental de inferência (Brown, 1986; Ferreira et al., 2011), segundo o qual traços são inferidos a partir da valência dos anteriores, ou seja, os traços positivos serão inferidos a partir de traços igualmente positivos e, por outro lado, traços negativos serão inferidos de traços negativos (Brown, 1986). O autor distingue as aceções denotativa e avaliativa de um traço de personalidade, correspondendo a primeira à natureza descritiva do traço e a segunda à valorização do traço (Peabody, 1967 citado por Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2004). Usualmente para cada aceção denotativa existem duas valências avaliativas opostas e o critério para escolher a aceção avaliativa corresponde à tendência para maximizar a consistência avaliativa. De acordo com este princípio, a maneira como as pessoas integram e avaliam a informação é coerente com as impressões prévias sobre o alvo, ou seja, as pessoas tendem a inferir traços positivos de traços positivos e traços negativos de traços negativos e, como consequência, um mesmo ato pode ser interpretado de maneiras diferentes conforme essas impressões. Por exemplo, alguém que gaste pouco dinheiro poderá ser considerado poupado se tivermos uma impressão positiva dessa pessoa mas, se não tivermos, poderá ser considerada uma pessoa sovina (Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2004).

A consistência avaliativa foi encontrada em diversos outros estudos independentemente da metodologia utilizada (Podell, 1961; Schneider, 1973 citados por Ferreira et al., 2011); da quantidade e complexidade de traços usados (Digman & Takemoto-Chock, 1981 citados por Brown, 1986 e Ferreira et al., 2011) ou dos métodos estatísticos empregues (Powell & Juhnke, 1983 citados por Brown, 1986 e Ferreira et al., 2011). Este princípio foi também encontrado independentemente do tipo de pessoa que avalia e do tipo de pessoa que é avaliado (Brown, 1986) evidenciando o seu carácter robusto.

Apesar da robustez e replicabilidade que levaram à consideração do princípio da consistência avaliativa como a mais simples e primitiva teoria implícita da personalidade (Brown, 1986), este princípio parecia não ser suficiente para representar a estrutura das impressões de personalidade. Se esse fosse o caso, os nossos estimados cromos e desportistas seriam percecionados como globalmente bons ou maus, em vez de serem percecionados como tendo características positivas e negativas em mais do que uma dimensão. Os estudos de Rosenberg e colaboradores (1968) vieram dar o seu contributo a esta ideia.

A estrutura bidimensional da personalidade de Rosenberg e colaboradores (1968). Os autores propuseram mapear a estrutura multidimensional da personalidade por duas razões: em primeiro lugar a dimensão avaliativa parecia não ser suficiente para representar a estrutura das impressões de personalidade; em segundo lugar porque os métodos utilizados até à data para estudar os efeitos encontrados por Asch pareciam não ser satisfatórios (Brown, 1986). Os autores selecionaram um conjunto diversificado de traços de personalidade que os participantes agruparam posteriormente de forma a caracterizar pessoas reais. Este conjunto de itens foi submetido a uma técnica estatística de escalonamento multidimensional de onde resultou uma representação geométrica em que a distância entre cada par de traços representados no espaço multidimensional corresponde à medida empírica de associação psicológica dos traços (Rosenberg et al., 1968), que refletia uma medida da coocorrência de traços, ou seja a medida em que dois traços são percecionados como ocorrendo num mesmo indivíduo.

A análise revelou uma estrutura bidimensional subjacente às TIP. Uma das dimensões é referente às características sociais da personalidade e outra dimensão

referente a características intelectuais, apresentando cada uma destas dimensões uma valência positiva e outra negativa.

Uma análise em termos dos extremos de cada dimensão permite-nos observar que cada dimensão apresenta um pólo com traços avaliativamente positivos e outro com traços negativos. Os dois eixos não são totalmente ortogonais sugerindo que os traços dos pólos positivos e negativos das duas dimensões estão ligeiramente associados entre si (Rosenberg et al., 1968; Ferreira et al., 2011).

De acordo com esta perspectiva, a formação de impressões pode ser considerada como um mapeamento de uma pessoa-alvo neste espaço semântico bidimensional, maximizando a consistência avaliativa da impressão formada (Brown, 1986; Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2004).

Esta configuração permitiu uma reinterpretação dos resultados de Asch (1946) em relação ao efeito da centralidade. Todos os traços comuns a ambas as listas pertencem ao pólo intelectual positivo, enquanto os traços “caloroso” e “frio” correspondem não só à dimensão social, mas a extremos opostos da mesma, podendo estas mudanças transformar a impressão final do alvo (Rosenberg et al., 1968).

Esta estrutura bidimensional proposta por Rosenberg e colaboradores (1968) tornou-se a mais coerente e consistente das teorias implícitas de personalidade e esta conceção foi validada em diversos estudos subjacentes ao julgamento social, como será descrito de seguida. Este mapeamento permitiu que a investigação sobre formação de impressões de personalidade pudesse evoluir das ideias gestálticas de Asch para o debate sobre como é que os traços e as dimensões se correlacionam.

Porque são estas as dimensões fundamentais ao julgamento social? Desde a proposta de Rosenberg e colaboradores (1968) de que as duas dimensões estariam

subjacentes ao processo de formação de impressões de personalidade a investigação de vários tipos de julgamentos sociais tem vindo a convergir para a evidência de que estas duas dimensões guiam estes julgamentos (ver Abele, Cuddy, Yzerbyt, & Judd, 2008).

Estas duas dimensões possuem diferentes designações dependendo do objectivo do estudo proposto ou da abordagem dos autores. Por exemplo, nas investigações sobre estereótipos ou percepção de grupos são frequentemente usados os termos *warmth* e *competência* (Fiske, Cuddy, & Glick, 2007; James-Hawkins, Judd, Kashima, & Yzerbyt, 2005); *agência* e *comunhão* na área do *self* ou género (Abele & Bruckmuller, 2014), *other-profitability* e *self-profitability* (Peeters 1992; citado por Abele et al., 2008) ou no caso da percepção interpessoal *moralidade* e *competência* (Wojciszke, 2005). A dimensão moral refere-se ao objectivo do ator: tem boas ou más intenções? A dimensão da competência refere-se à capacidade do ator de atingir esse objectivo: é capaz de levar em frente as suas intenções? Embora com outras designações, estas encaixam na configuração bidimensional proposta por Rosenberg e colaboradores (1968) e parecem referir-se ao mesmo tipo de julgamentos (Ferreira et al., 2011). A dimensão *social/warmth* é composta por traços sociais de valência positiva como *caloroso* e *amigável* e por traços sociais de valência negativa tal como *manipulador* e *desonesto* (Ferreira et al., 2011). A dimensão *intelectual/competência* diz respeito aos traços relacionados à capacidade, competência ou eficiência. Exemplos destes traços positivos são *culto* e *inteligente* e traços negativos como *incapaz* e *preguiçoso* (Ferreira et al., 2011).

Estas dimensões aparentam ser fundamentais aos julgamentos sociais. Em primeiro lugar, os resultados de Rosenberg e colaboradores (1968) mostram que estas dimensões são responsáveis pela maioria das diferenças entre os traços de personalidade, e estas dimensões encontram-se na base de modelos de personalidade

como o Big Five (Digman, 1997; Wiggins, 1991; citados por Yzerbyt, Kervyn, & Judd, 2008).

Em segundo lugar, quando formamos impressões acerca de outras pessoas, ambas as dimensões parecem descrever os indivíduos na sua totalidade e ao longo de várias culturas diferentes (Cuddy, Fiske, & Glick, 2007). A dimensão social parece estar relacionada com a procura de aceitação e comunhão social, enquanto a dimensão intelectual aparenta estar ligada à procura de expressar habilidades, competências e o alcance do estatuto (Ferreira et al., 2011).

Considerando uma perspectiva evolucionária, estas duas dimensões podem ter tido uma influência na nossa evolução e adaptação no sentido em que ambas refletem desafios enfrentados ao longo da evolução humana (Cacioppo et al. 1997; Peeters, 2001; citados por Fiske et al., 2007). Estas dimensões teriam um sentido funcional e universal, correspondendo a duas questões críticas à sobrevivência no mundo social: a necessidade de antecipar as intenções dos outros face a si mesmo — correspondente à dimensão *warmth* — e a necessidade de saber a capacidade dos outros de prosseguirem com as suas intenções — correspondente à dimensão competência (Cuddy et al., 2007).

Por último, as origens das dimensões remetem para aspetos estruturais que moldam as relações intergrupais, como a competição e o estatuto (Cuddy, Fiske, & Glick, 2008). Enquanto diferenças no estatuto se refletem em atribuições de traços de competência, a natureza competitiva ou cooperativa das relações traduz-se em perceções de *warmth*. O *stereotype content model* (Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002) prevê que a posição de um grupo na dimensão competência pode ser prevista pelo estatuto percebido em relação a outros grupos na sociedade. Grupos de alto-estatuto são vistos como competentes, enquanto grupos de baixo estatuto são vistos como incompetentes. Grupos que competem são percecionados como frios, enquanto os

grupos não-competitivos são julgados calorosos. Os grupos economicamente mais avantajados são percebidos como mais competentes (McCrae, Terracciano, Realo, & Alik, 2007; Chan et al., 2011), embora esta percepção se possa basear na assunção falsa de que o estatuto deriva da capacidade e não de outros fatores como herança, sorte e oportunidade (Fiske et al., 1999, 2002b; citado por Cuddy et al., 2008).

Embora ambas as dimensões sejam fundamentais para a percepção social, parece existir uma primazia da dimensão *warmth*, sendo esta julgada antes da competência (Wojciszke, Bazinska, & Jaworski, 1998) e carregando os seus julgamentos maior peso nas reações afetivas e comportamentais (Cacioppo et al., 1997; Peeters, 2001 citados por Fiske et al., 2007), pois aparentam ser fundamentais a determinar as tendências de aproximação ou evitamento de outras pessoas (Reeder et al., 2001; citado por Fiske et al., 2007).

Relação entre dimensões. Ao longo do tempo, estudaram-se as possíveis relações entre as dimensões, tendo sido encontradas variações de como estas se relacionam. Existem evidências que sugerem uma ausência de relação, uma relação positiva e até uma relação negativa entre as dimensões (Kervyn, Yzerbyt, & Judd, 2010).

Evidências a favor de uma ausência de relação. Os resultados obtidos por Cuddy e colaboradores (ver Cuddy, Fiske, & Glick, 2007) demonstraram que existem vários grupos sociais distribuídos pelos quatro quadrantes do espaço bidimensional, sendo percebidos de maneira diferente nas dimensões *warmth* e competência, com essas percepções a determinar os sentimentos associados a cada grupo.

As quatro combinações possíveis de *warmth* e competência (cada uma com valência positiva e negativa) elicitam quatro respostas emocionais únicas: admiração, desprezo,

inveja e pena. Grupos percebidos como calorosos e competentes (como o endogrupo) são admirados. Os membros de grupos vistos como frios e incompetentes (como os sem-abrigo) suscitam desprezo. Grupos estereotipados como calorosos mas incompetentes (idosos) suscitam pena, e os indivíduos pertencentes a grupos perçecionados como competentes mas frios suscitam inveja (Cuddy et al., 2008).

A distribuição relativamente equitativa dos grupos pelos quatro quadrantes (com os endogrupos, tendencialmente, a serem julgados como positivos em ambas as dimensões) sugere que as duas dimensões são independentes entre si. Similarmente, segundo o modelo de Wojciszke (1994) as dimensões são ortogonais, podendo tanto pessoas com boas intenções ser malsucedidas ou bem-sucedidas na implementação dessas mesmas intenções como pessoas mal-intencionadas serem bem-sucedidas ou malsucedidas na implementação das mesmas.

Evidências a favor de uma relação positiva. Rosenberg e colaboradores (1968), tal como referido anteriormente, descobriram que as suas dimensões intelectual e social não eram ortogonais, apresentando um ângulo correspondente a uma correlação positiva de .42, significando isto que, se um alvo fosse percebido positivamente numa das dimensões, também tenderia a ser percebido positivamente na outra, constituindo um exemplo do denominado *efeito halo* (Thorndike, 1920) — a tendência para pensar numa pessoa em abstrato como globalmente boa ou má e para generalizar este julgamento a qualidades ou atributos de personalidade discretos como traços de personalidade. Este tipo de julgamento obedece meramente a um princípio de consistência avaliativa, inferindo-se traços positivos a partir de outros igualmente positivos e, em contraponto, traços negativos a partir de outros também negativos.

Bruner, Shapiro e Tagiuri (1958) conduziram uma investigação em que pediam aos participantes para inferirem diretamente um traço a partir de outro (e.g., “suponha que uma pessoa é inteligente, quão provável é que essa pessoa seja também fiável?”) usando uma escala numérica, e os resultados demonstraram que os traços eram inferidos a partir da valência dos anteriores.

Os resultados de uma replicação da investigação de Rosenberg e colaboradores (1968), realizada em contexto português por Ferreira e colaboradores (2011), também revelaram a existência de uma correlação moderada mas positiva entre a dimensão avaliativa social e a dimensão avaliativa intelectual. Este efeito já foi muitas vezes relatado na literatura de percepção de pessoas (Anderson, 1965; Asch, 1946; Kelley, 1950; Srull & Wyer, 1989; citados por Kervyn et al., 2010) e os resultados da investigação de Judd e colaboradores (2005) mostraram igualmente que quando os participantes avaliam um só alvo social descrito apenas numa das dimensões (intelectual ou social), a avaliação da dimensão não manipulada manifesta um claro efeito de halo.

Uma condição que aparenta ser necessária para a emergência desta correlação positiva é os participantes julgarem alvos individuais (Rosenberg et al., 1968; Zanna e Hamilton, 1972; citados por Fiske et al., 2007), pois quando o julgamento recai sobre grupos sociais essa correlação parece inverter-se (e.g., Yzerbyt, Provost, & Corneille, 2005).

Evidências a favor de uma relação negativa. A presente investigação foca-se no efeito de compensação (Kervyn, Yzerbyt, & Judd, 2010), uma relação negativa entre as dimensões fundamentais da personalidade. No entanto, antes de partir diretamente para a sua discussão, descreverei alguns dos estudos anteriores realizados de modo a facilitar a sua contextualização e compreensão.

Certos grupos sociais, como as mulheres, são caracterizados por diferentes percepções estereotípicas (Glick & Fiske, 1996, 2001). Um deles é a visão mais tradicional da mulher carinhosa e calorosa mas percecionada como menos competente; a outra, a mulher executiva ou feminista, percebida como competente mas pouco calorosa.

Num estudo sobre grupos associados a estereótipos mistos de Cuddy, Fiske e Glick (2004), em que a pessoa-alvo era ou uma mãe trabalhadora ou uma trabalhadora sem filhos (dependendo da condição), os resultados mostram que a mãe trabalhadora foi considerada mais calorosa mas menos competente e com menor probabilidade de ser contratada ou promovida do que a trabalhadora sem filhos.

O mesmo padrão foi encontrado noutro estudo de Cuddy e colaboradores associado a estereótipos mistos, desta vez associados ao grupo dos idosos (Cuddy, Norton, & Fiske, 2005). Quando um alvo era apresentado como mais competente do que o esperado, como por exemplo ter uma memória aguçada, era visto como mais competente mas também menos caloroso do que um alvo que tivesse perdas de memória.

Yzerbyt e colaboradores (2005) estudaram os estereótipos mantidos pelos belgas sobre os franceses e vice-versa. Os participantes eram abordados por um experimentador e era pedido aos participantes para preencher um questionário sobre impressões de diferentes aspetos dos belgas e dos franceses. Resultados mostraram que ambos os grupos concordavam que os belgas eram menos competentes mas mais calorosos do que os franceses (Yzerbyt et al., 2005, estudo 1) Esta relação negativa manteve-se no estudo posterior (Yzerbyt et al., 2005, estudo 2), nos quais os *ratings* eram recolhidos de membros de um terceiro grupo que não os envolvidos na comparação (suíços).

Em último lugar, Judd e colaboradores (2005) desenvolveram um estudo no qual pediam aos participantes para julgar pares de alvos individuais ou grupos a partir de uma descrição dos seus comportamentos (relevantes numa das duas dimensões fundamentais e ambíguos na outra). Os resultados observados indicam que o grupo manipulado de forma a parecer competente foi considerado mais frio do que o incompetente, sendo estes resultados replicados na dimensão da competência quando a *warmth* foi manipulada. No estudo posterior, com alvos individuais e não grupais, este padrão foi também encontrado (Judd et al., 2005, estudo 3).

Esta relação negativa entre as duas dimensões fundamentais da percepção social foi denominada de *efeito de compensação*, definido como a tendência para diferenciar dois alvos sociais num contexto comparativo nas duas dimensões fundamentais do julgamento social contrastando-os numa direção negativa. Assim, quando dois indivíduos ou grupos são comparados, o grupo julgado de maneira mais positiva numa dimensão será julgado menos positivamente na outra dimensão (Kervyn, Yzerbyt, & Judd, 2010).

O Efeito de Compensação

Propondo-se a estudar sistematicamente as dinâmicas da relação entre as duas dimensões fundamentais da personalidade na ausência de crenças estereotípicas pré-existentes sobre grupos, Judd e colaboradores (2005) pediram a participantes para formarem impressões sobre dois grupos que nunca tinham encontrado, os *Azuis* e os *Verdes*, após serem descritos comportamentos por parte dos membros destes grupos.

Este conjunto de procedimentos envolvia a manipulação experimental da localização de um alvo numa dimensão com vista perceber as consequências na percepção da outra. No estudo 1 (Judd et al., 2005) os membros de um grupo poderiam

ser caracterizados com comportamentos intelectuais — e não diagnósticos da dimensão *warmth* — positivos (e.g., a pessoa X publicou um conto ainda na faculdade) e os membros do outro com comportamentos negativos (e.g., a pessoa Y tem dificuldades em arranjar emprego porque chega sempre atrasado às entrevistas), com ambos os grupos a partilharem traços sociais ambíguos e não diagnósticos de *warmth*. Ou seja, os dois grupos estavam claramente diferenciados na competência mas não na dimensão social. Depois de lidos os comportamentos dos dois grupos, os participantes escreviam a impressão sobre cada grupo e classificavam-nos numa série de traços referentes a ambas as dimensões.

Três previsões possíveis poderiam ser feitas sobre os resultados: Coerentemente com o efeito de halo, o grupo mais competente poderia ser percebido tanto mais competente como mais caloroso do que o grupo pouco competente. Para os que conceptualizam as dimensões como independentes, os grupos poderiam divergir na dimensão competência mas serem vistos como igualmente calorosos. Por último, a hipótese compensatória preveria que o grupo competente seria percebido como menos caloroso do que o grupo pouco competente, e esse foi o padrão manifestado.

Os resultados observados indicam que o grupo competente foi considerado mais frio do que o incompetente, sendo estes resultados replicados na dimensão da competência quando a *warmth* foi manipulada (Judd et al., 2005, estudo 2).

O carácter robusto do efeito de compensação é atestado pela diversidade de contextos e situações em que emerge. Apesar de apenas se manifestar na comparação entre as duas dimensões fundamentais aos julgamentos sociais (Yzerbyt, Kervyn, & Judd, 2008), já foi encontrado não só em contexto de grupos mínimos mas também com grupos reais (Yzerbyt et al., 2005; Yzerbyt et al 2008; Cambon & Yzerbyt, 2016) e ao nível correlacional (Judd et al., 2005, Kervyn et al., 2009; Kervyn, Yzerbyt, & Judd,

2011), o que significa que, quanto mais divergem dois alvos numa dimensão, mais divergem na direção oposta na outra dimensão, mesmo quando os traços, durante o pré-teste, replicaram a correlação positiva entre as dimensões ao nível individual encontrada por Rosenberg e colaboradores (1968).

Este efeito verificou-se também aquando da comparação de alvos individuais (Judd et al., 2005, estudo 3) e alvos grupais (Yzerbyt et al., 2005, 2008; Cambon & Yzerbyt, 2016). Parece invocar falsas memórias (Judd et al., 2005, estudo 2) e influenciar a aquisição e interpretação de nova informação (Kervyn et al., 2009; Kervyn et al., 2011), revelando-se ao nível implícito e através de medidas indiretas (Kervyn et al., 2011).

Condições facilitadoras da emergência da compensação. Apesar da robustez do fenómeno, a sua emergência depende ou é facilitada por um conjunto de condições, cujo estudo permitirá uma análise mais profunda da origem deste efeito e das suas implicações para as relações intergrupais.

A compensação emerge apenas na comparação entre as dimensões fundamentais da personalidade (Yzerbyt et al., 2008), em contextos comparativos (Kervyn et al., 2010) e entre grupos em relações assimétricas e na ausência de conflito (Cambon, Yzerbyt, & Yakimova, 2015).

Compensação emerge apenas na comparação entre as duas dimensões fundamentais da personalidade. Após um conjunto de estudos demonstrarem a existência do efeito de compensação, Yzerbyt e colaboradores (2008, estudo 2 e estudo 3) examinaram o estatuto exclusivo da relação de compensação entre as duas dimensões fundamentais da personalidade. Replicando a metodologia aplicada por Judd e

colaboradores (2005), os autores manipularam a competência para metade dos participantes e a *warmth* para a outra metade, introduzindo uma terceira dimensão não-manipulada (*healthiness*) no contexto comparativo. Os comportamentos saudáveis tinham sido escolhidos no pré-teste como itens claramente referentes a essa dimensão (positivos ou negativos) mas neutros em relação à sociabilidade e intelectualidade (e.g., “a pessoa X odeia vegetais e evita comê-los sempre que pode” ou “a pessoa X exercita-se todas as manhãs”).

Os resultados demonstraram uma compensação entre as duas dimensões fundamentais e um efeito halo relativo à terceira dimensão. O grupo muito competente foi simultaneamente percebido como mais saudável e mais frio do que o grupo incompetente.

Contexto comparativo. Tanto envolvendo grupos nacionais (Kervyn et al., 2008; Yzerbyt et al., 2005), grupos artificiais (Judd et al., 2005; Kervyn et al., 2009a; Kervyn et al., 2008) ou indivíduos (Judd et al., 2005, estudo 3) a vasta maioria dos estudos que relatam a compensação incluem uma comparação entre alvos.

Judd e colaboradores (2005, estudo 4) previram que o efeito de compensação podia ser mais fraco ou nulo na ausência de um contexto comparativo. Para testar essa hipótese, replicaram a primeira experiência com a diferença de que, desta vez, os participantes apenas viam informação relativa a um grupo-alvo. Metade dos participantes via descrições sobre o grupo altamente competente e outra metade sobre o grupo pouco competente. Os resultados mostraram uma ausência de compensação na dimensão social, havendo diferenças na competência reconhecida a cada grupo mas uma similaridade na sociabilidade percebida.

Os resultados sugerem que um contexto comparativo é necessário para a observação do efeito de compensação — o que pode explicar o porquê dos traços e comportamentos usados no pré-teste de Judd e colaboradores (2005) replicarem a correlação positiva de Rosenberg e colaboradores (1968) — e que parece não haver nada na localização absoluta de um grupo numa dimensão que determine como é que vai ser julgado na outra.

Assimetria na relação e ausência de conflito. Outra condição que influencia a emergência da compensação é a legitimidade percebida da relação entre os grupos, que se pode traduzir na assimetria reconhecida do estatuto e na ausência de conflito entre os grupos.

Cambon e colaboradores (2015) manipularam o grau de diferença de estatuto entre os grupos numa dimensão, hipotetizando que a compensação iria surgir mais facilmente quando fosse assumida uma diferença entre os grupos.

Depois de preencherem um questionário individual que, supostamente, avaliava a *warmth* ou a competência, os participantes eram distribuídos por dois grupos de acordo com os seus alegados resultados. Na condição simétrica, todos os participantes recebiam um resultado igual (baixo ou alto); na condição assimétrica, metade dos participantes recebia um resultado positivo e a outra metade recebia um resultado negativo.

Após esta fase, os participantes eram divididos em dois grupos: na condição simétrica, a divisão foi aleatória; na condição assimétrica, os participantes eram divididos entre o grupo com bons resultados e o grupo com maus resultados, na dimensão pertinente. Por fim, os participantes preenchiam um questionário sobre um tópico que previamente havia sido estabelecido como suscitando uma opinião positiva (o papel da psicanálise num curso de psicologia), com os participantes na condição

“conflito” a lerem um alegado *feedback* negativo por parte do exogrupo em relação a esse tópico; e os participantes na condição “ausência de conflito” liam que o exogrupo possuía uma opinião semelhante ao endogrupo.

Os resultados mostraram uma clara preferência pela compensação quando os grupos ocupavam posições assimétricas em uma das duas dimensões e na ausência de conflito; assim que este foi introduzido verificou-se propensão para enviesamento endogrupal. Quando as posições eram simétricas, a compensação deu lugar ao enviesamento endogrupal, cuja intensidade dependia da natureza conflituosa da relação (Cambon et al., 2015).

A percepção de legitimidade e estabilidade mediaram a relação entre a diferença de estatuto e a preferência por compensação (Cambon et al., 2015, estudo 2). Os dados sugerem que a percepção de diferenças de estatuto gera inferências sobre a legitimidade da hierarquia social o que, por sua vez, afeta a estratégia dos membros de cada grupo para lidar com a situação. Dependem da compensação quando a distância entre os grupos é grande e parece legítima e exibem enviesamento endogrupal quando a distância é pequena e percebida como ilegítima (Cambon et al., 2015; Cambon & Yzerbyt, 2016; Yzerbyt & Cambon, 2017).

Identificação e pertença ao grupo. O efeito de compensação já foi encontrado quando os participantes são observadores externos aos grupos (Judd et al., 2005; Kervyn et al., 2008, 2009a, 2009b, 2011; Yzerbyt et al., 2008) mas também quando os perceptíveis são membros de um dos dois grupos avaliados (Yzerbyt et al., 2005; Kervyn et al., 2008), o que indica que a pertença a um dos grupos comparados pode não ser um fator determinante o suficiente para prevenir a emergência do efeito de compensação. No entanto, a pertença e identificação podem moderar estes julgamentos,

com os membros de cada grupo a minimizar as diferenças na dimensão na qual a compensação leva a avaliações menos favoráveis do seu próprio grupo (Judd et al., estudo 5; Yzerbyt et al., 2005; Kervyn et al., 2008, estudo 1).

Para testar se a motivação pelo favorecimento do endogrupo seria suficiente para superar o processo comparativo que leva à compensação, Judd e colaboradores (2005, estudo 5) manipularam o grau de pertença dos participantes ao seu grupo, que podia ser muito ou pouco competente. Esperava-se que os membros do grupo altamente competente estariam motivados para afirmar a superioridade do seu grupo em ambas as dimensões, enquanto se esperava que os membros do grupo incompetente tentassem minimizar a superioridade do outro grupo na dimensão relativa à comparação, aumentando simultaneamente a sua superioridade na dimensão não-relacionada (*warmth*).

Os resultados mostraram dois efeitos separados. Por um lado o grupo de baixa competência foi julgado como mais caloroso, pelos participantes de todos os grupos, na ausência de informação relevante a essa dimensão, possivelmente motivado pela clara assimetria entre a competência dos dois grupos e pela assunção de que o grupo incompetente teria outras características redentoras. Por outro lado, como os participantes se sentiam pertencentes a um dos grupos, verificou-se um esforço para aumentar a positividade do seu grupo em relação ao outro. Como a diferença da competência era inegável, os membros do grupo incompetente apenas puderam minimizar a superioridade do exogrupo na competência e aumentar a positividade do seu grupo na dimensão *warmth*. Já os membros do grupo competente afirmaram mais positivamente a diferença de competências entre os dois grupos, minimizando a diferença dos grupos em relação a *warmth* mas, ainda assim, continuaram a reconhecer a inferioridade do seu grupo nessa dimensão.

Assim, embora a pertença a um dos grupos possa desempenhar um papel na emergência do efeito de compensação, não é um fator que, individualmente, o previna.

Depois de delimitadas as condições e circunstâncias necessárias à emergência do efeito de compensação, é importante agora tentar fornecer explicações para este efeito. Porquê esta tendência a diferenciar dois alvos comparados nas duas dimensões fundamentais, avaliando-os numa direção compensatória?

Possíveis explicações do efeito de compensação.

Criatividade social. Segundo a teoria da identidade social (Tajfel & Turner, 1979), a avaliação dos grupos sociais pelo percepente é constrangida pela natureza da estrutura social e a distintividade positiva é central à discriminação, com os diversos grupos a exibirem estratégias com vista a estabelecer uma identidade social positiva.

Fatores como a perceção de estabilidade e legitimidade da estrutura social existente são determinantes poderosos das relações intergrupais (Tajfel & Turner, 1979) e quando a hierarquia social é vista como estável e legítima, grupos que variam em relação ao estatuto apresentam estratégias diferentes com vista à diferenciação positiva.

Grupos de baixo estatuto apresentam um tipo de criatividade social, que se traduz num acordo sobre a superioridade do grupo de alto estatuto na dimensão que define a sua dominância, enquanto favorecem o seu endogrupo numa dimensão não relacionada com a diferença de estatuto (Tajfel & Turner, 1979). Ou seja, quando a diferença entre o estatuto dos grupos é vista como legítima e inquestionável, torna-se difícil para os membros dos grupos de baixo estatuto questionar a superioridade do estatuto do

exogrupo, reconhecendo a inferioridade do seu próprio grupo. Simultaneamente, os membros dos grupos de baixo estatuto procuram a diferenciação positiva na dimensão não-relacionada com o estatuto (*warmth*).

Por outro lado, contextos que aliem ilegitimidade percebida e instabilidade de um sistema de estatutos providenciam o ímpeto mais influente para a rejeição da hierarquia de estatuto, tendo um impacto negativo nas relações intergrupais e incitando à competição (Turner & Brown, 1978; citados em Cambon et al., 2015). Assim, quanto mais legítima for a distância percebida entre os estatutos dos grupos, maior a compensação; por outro lado quanto menor a legitimidade da diferença, mais a compensação regride em favor do favorecimento pelo endogrupo (Cambon et al., 2015).

Uma possível explicação prende-se com a possibilidade da compensação funcionar como um mecanismo que permite a dois grupos cooperarem, assumindo diferentes posições na hierarquia social — protegendo a sua identidade endogrupal — e, simultaneamente, reconhecendo ao exogrupo a superioridade na outra dimensão (Yzerbyt et al., 2008). Quando esta diferença entre os estatutos não é legítima, não surgirá necessidade de compensar e o fenómeno de criatividade social não se manifestará.

Noblesse oblige. Quando as relações entre grupos são estáveis e legítimas, emerge um outro fenómeno nos grupos de alto estatuto: uma forma de magnanimidade conhecida como *noblesse oblige* (Vanbeselaere, Boen, Van Avermaet, & Buelens, 2006). Membros de grupos de alto estatuto revelam enviesamento endogrupal nas dimensões relevantes para o estatuto mas exibem ou ausência de enviesamento endogrupal ou presença de enviesamento exogrupal nas dimensões irrelevantes para o estatuto (ver Cambon et al., 2015). A ideia é que neste contexto os membros dos grupos

de alto estatuto podem sentir-se positivos e bem seguros no topo da hierarquia social e, como tal, “concedem” ao outro grupo a superioridade nessa dimensão.

O contexto de superioridade flagrante de um grupo provavelmente ativa uma norma de não-discriminação e, por sua vez, pressões não discriminatórias, sendo o *noblesse oblige* mediado pela sensibilidade das pessoas em relação a estas pressões (Cambon et al., 2015, estudo 2). Neste contexto, os membros dos grupos de alto estatuto podem sentir embaraço ao expressar superioridade em ambas as dimensões e podem então restringir essa superioridade à dimensão mais crítica no contexto, aquela em que o seu domínio é inegável. Estas pressões parecem existir apenas em grupos de alto estatuto e aparentam derivar do nível de competência que o membro atribui ao seu grupo, o que sugere que a preocupação dos baixos grupos não se prende tanto com a alta posição em *warmth* mas mais com a pequena na competência, enquanto os membros dos grupos altamente competentes parecem estar muito mais preocupados com a sua posição privilegiada nessa dimensão.

Sistema justo. Ambas as estratégias de criatividade social e *noblesse oblige* refletem mecanismos que funcionam quando as pessoas pertencem aos grupos comparados, mas estas estratégias não explicam os padrões de compensação encontrados quando os participantes são observadores externos aos grupos (e.g., Judd et al., 2005; Kervyn et al., 2008, 2009a, 2009b, 2011; Yzerbyt et al., 2008).

As pessoas preferem uma visão equilibrada da avaliação dos grupos sociais de forma a justificarem a estrutura social existente (Jost & Banaji, 1994). Esta justificação baseia-se na crença de que “ninguém tem tudo”, o que faz as pessoas sentirem-se melhor sobre a sua própria posição na sociedade e aumenta a legitimidade percebida do sistema social.

Um exemplo ilustrativo é retirado das investigações de Kay e Jost (2003). Neste estudo os participantes enfrentavam uma exposição a estereótipos complementares (e.g., pessoa pobre mas feliz; pessoa rica mas triste) ou a estereótipos não complementares (e.g., rico e honesto; pobre e infeliz) e os resultados indicaram que a exposição aos primeiros levou a um aumento na escala de justificação do sistema, relacionada com a percepção de que a sociedade é justa e as desigualdades são legítimas. Estes traços, embora não diretamente, referem-se a variáveis como o estatuto, relacionado com a competência, e a *warmth*, sendo os resultados coerentes com o efeito de compensação.

Kervyn e colaboradores (2010) argumentam que a apresentação de dois grupos que diferem numa dimensão e são ambíguos noutra (Judd et al., 2005; Kervyn et al., 2009a) são sistemas injustos, pois um dos grupos tem mais características positivas do que o outro. Esta injustiça no sistema leva a uma reação dos participantes, que a tentam corrigir compensando na dimensão não-manipulada. Enviesam a sua percepção dos dois grupos na dimensão ambígua para criar um sistema no qual ambos os grupos têm um somatório igual de características positivas e negativas, uma situação “ideal” e, nesse sentido, a compensação pode funcionar como uma ferramenta do percepiante para sentir o mundo como mais justo.

Como a compensação apenas ocorre entre as duas dimensões fundamentais da personalidade (Yzerbyt et al., 2008), os percepiantes sociais consideram um sistema social justo se os alvos comparados tiverem a mesma quantidade de características positivas não em qualquer conjunto de dimensões mas apenas nessas (Kervyn et al., 2010).

O contexto de comparação pode facilitar a emergência de uma norma de justiça social de que toda a gente tem qualidades positivas e negativas (Kay & Jost, 2003). A motivação para aplicar esta norma deve no entanto ser contrabalançada quando uma

pessoa faz parte de um dos grupos comparados. Se a norma compensatória operar, a pessoa pode compensar numa dimensão considerando a deficiência na outra.

Simultaneamente, existe a motivação de afirmar a superioridade do seu grupo em ambas as dimensões e se, esta for suficientemente forte, os membros desse grupo irão negar a sua inferioridade em qualquer dimensão (Kervyn et al., 2010).

Concluindo, segundo esta perspectiva, a compensação é uma ferramenta que cria e mantém estereótipos compensados e a motivação que leva à criação destes pode estar relacionada com a necessidade de perceber o sistema como justo.

Apesar do efeito de compensação estar a ser cada vez mais estudado, ainda falta esclarecer ao certo quais os mecanismos que lhe estão subjacentes. Neste sentido, estudar a ontogenia do efeito pode ser interessante não só para traçar sua trajetória desenvolvimentista, mas também para esclarecer um pouco mais sobre os mecanismos por detrás da compensação. Os mecanismos apontados até agora têm diferentes complexidades e não é esperado que se desenvolvam ao mesmo tempo na vida humana.

Assim sendo, e antes de passar para a presente investigação, esta próxima secção irá abordar a formação de impressões em crianças e o desenvolvimento das TIP, numa tentativa de relacionar estes processos e os mecanismos subjacentes à compensação.

A Formação de Impressões em Crianças

Apesar das décadas de investigação sobre a maneira como os adultos formam impressões, pouco se sabe como este processo acompanha o desenvolvimento humano ao longo da infância e adolescência e como termina numa TIP baseada numa estrutura bidimensional. Como será que as TIP evoluem ao longo do tempo e quais são as condições que o permitem?

O processo de formação de impressões só é possível se o percepiente for capaz de compreender traços de personalidade como características psicológicas responsáveis por comportamentos e que permanecem estáveis ao longo do tempo e das situações (Rotenberg, 1980). As crianças de 4 e 5 anos já indiciam possuir esta compreensão (Liu, Gelman, & Wellman, 2007, estudo 3) e a partir dos 8 ou 9 anos já são capazes de inferir comportamentos novos a partir dos antigos (Rholes & Ruble, 1984; Ferguson, Roozendaal, & Rule, 1986; citados por Rholes et al., 1990; Liu et al., 2007).

O que parece explicar este desenvolvimento é o rápido crescimento, na infância, na capacidade de realizar inferências psicológicas sobre os pensamentos e sentimentos, atributos psicológicos e disposições comportamentais (Barenboim, 1977). Por volta dos 7 e 8 anos as crianças começam a usar informação central como motivações, intenções, traços de personalidade, valores e necessidades, ao invés das informações periféricas (e.g. aparência, nome e idade, hábitos ou rotinas, coisas de que gostam e desgostam, regras sociais, relações de parentesco) que usavam até então (Barenboim, 1977; Livesley & Bromley, 1973 citado por Filipe, 2013).

Por volta dos 8 anos, a inferência de traços e comportamentos futuros parece ser organizada em volta de uma dimensão geral avaliativa (Rholes et al. 1990; Filipe, 2013) e há dificuldade em perceber que uma só pessoa pode ter qualidades positivas e negativas, só conseguindo conciliar a impressão num todo unificado semelhante ao modo de operar implícito dos adultos a partir da adolescência (Livesley & Bromley, 1973; Barenboim, 1977; Peevers & Secord, 1973; citados por Barenboim, 1981).

Consistência avaliativa ou estrutura bidimensional? As capacidades cognitivas subjacentes aos julgamentos de *warmth* e competência aparentam estar presentes nas crianças antes da idade escolar. Por exemplo, em relação à dimensão

warmth, crianças a partir dos 3 meses já distinguem comportamentos pró-sociais de anti-sociais e revelam preferência por indivíduos que ajudem versus neutros ou que prejudiquem (Hamlin, Wynn, & Bloom, 2007; Hamlin & Wynn, 2007; Hamlin, Wynn, & Bloom, 2010 citados por Roussos & Dunham, 2016); aos 2 anos de idade, as crianças já começam a catalogar as pessoas de “boas” ou “más” com base no seu comportamento (Bretherton & Beeghly, 1982 citado por Roussos & Dunham, 2016).

Existem também evidências que sugerem que as crianças possuem, desde muito cedo, uma sensibilidade para a competência ao nível individual. Por exemplo, crianças com menos de 1 ano de idade seguem mais vezes pistas dadas por informantes considerados anteriormente como confiáveis do que por não-confiáveis (Tummeltshammer, Wu, Sobel, & Kirkham, 2014 citados por Roussos & Dunham, 2016). Crianças mais velhas, mas ainda em idade pré-escolar, vão também confiar mais provavelmente em testemunhos de indivíduos considerados espertos do que não espertos (Lane, Wellman, & Gelman, 2013 citados por Roussos & Dunham, 2016)) e vão preferencialmente aprender a partir de indivíduos que anteriormente demonstraram ser confiáveis *versus* não confiáveis (Pasquini, Corriveau, Koenig, & Harris, 2007 citado por Roussos & Dunham, 2016).

Apesar das evidências que apoiam uma sensibilidade precoce às variações em *warmth* e competência, as crianças parecem inicialmente agrupar as duas dimensões numa só, correspondente à valência (*bom versus mau*) (Rholes et al., 1990; Thompson et al., 1995; Filipe, 2013).

Assim, as crianças começam interpretando os indivíduos como globalmente bons ou maus — empregando o princípio da consistência avaliativa — não discernindo características mais refinadas até mais tarde. Um exemplo ilustrativo vem da investigação de Stipek e Tannatt (1984), cujos resultados indicam que, para as crianças,

a partilha de um brinquedo (um comportamento relacionado com generosidade e simpatia, correspondente à *warmth*) é uma característica particular de crianças inteligentes.

Numa investigação mais recente, Roussos e Dunham (2016) tentaram compreender se as duas dimensões estruturam as representações de diferentes grupos, em crianças de diferentes faixas etárias. Os resultados indicaram que os julgamentos de ambas as dimensões estão altamente correlacionados em crianças de 6 anos, diminuindo esta correlação nas crianças de 10 anos e havendo uma independência entre as dimensões com a população adulta. Ou seja, numa fase mais precoce as crianças parecem ter uma noção bastante indiferenciada de *warmth* e competência, que se vai diferenciando progressivamente ao longo do desenvolvimento (as crianças de dez anos já começam a diferenciar as dimensões, mas de maneira incompleta) até à fase adulta, em que as dimensões estão já completamente diferenciadas.

A Presente Investigação

A presente investigação propõe explorar a ontogenia do efeito de compensação, ou seja, tentar traçar as raízes e o desenvolvimento deste fenómeno ao longo da infância humana. O efeito de compensação já foi estudado e apoiado por uma base robusta de literatura ao longo da última década, mas sempre com participantes adultos, pelo que a presente investigação propõe explorar a emergência do fenómeno em participantes mais novos. Apesar de esta investigação ter como objetivo delimitar a idade em que a compensação surge, (infelizmente, por questões logísticas, não foi possível testar mais do que duas faixas etárias de crianças), a relevância teórica deste projeto prende-se sobretudo com o facto da idade em que o fenómeno se começa a manifestar poder ser informativa dos mecanismos subjacentes. Caso o efeito dependa de mecanismos

complexos a nível cognitivo, como o *noblesse oblige* aparenta ser, não seria esperado que o efeito surgisse muito cedo ontogeneticamente.

De forma a preparar o estudo propriamente dito, com recolha de dados junto de crianças de várias idades, realizou-se um estudo-piloto descrito de seguida.

Estudo Piloto

De modo a validar o paradigma experimental criado, conduziu-se um estudo piloto com jovens adultos (estudantes de 17/18 anos). O objetivo passava por perceber se o paradigma permitia replicar o efeito de compensação usualmente encontrado com adultos antes de iniciar a recolha de dados com crianças, dado que as recolhas com crianças são mais exigentes em termos de recursos. O paradigma a ser validado era composto por uma primeira parte que se centrava em grupos naturais (grupos que existem naturalmente, como *rapazes* e *raparigas*) e por uma segunda parte que recorria a grupos artificiais, neste caso grupos mínimos (e.g., Tajfel et al., 1971). Grupos mínimos são grupos criados artificialmente no momento da investigação, em que os participantes são distribuídos por grupos com base em características aleatórias que naquele momento pensam possuir em comum (e.g., fazer parte de um grupo de pessoas que sobrestimam, por oposição às pessoas que subestimam, o número de pontos projetados num ecrã) (Tajfel et al., 1971).

Como referido anteriormente, as condições necessárias à compensação incluem o contexto comparativo, e a assimetria na relação entre os grupos. Como tal, os participantes numa condição eram levados a acreditar que pertenciam a um grupo que era claramente melhor do que outro na deteção de padrões (i.e., um grupo muito mais capaz do que o outro; assimetria), e noutra condição que pertenciam a um de dois

grupos que não diferiam entre si nesta capacidade (i.e., os grupos eram igualmente capazes; simetria). Esperava-se que o cenário de domínio claro de um grupo face a outro ativaria o mecanismo de magnanimidade do grupo dominante que se traduziria em compensação e que o cenário de empate não produzisse um efeito de compensação, mas possivelmente de enviesamento endogrupal, pela ausência de assimetria.

Método

Participantes. A amostra foi constituída por 40 participantes do 12º ano de escolaridade (83% do sexo feminino; $M_{idade} = 17.08$ anos; $SD = 0.53$) de duas turmas de uma escola secundária da zona de Lisboa. Os dados foram recolhidos aquando uma visita das turmas à Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Procedimento. Os participantes foram distribuídos por duas salas, sendo que os participantes responderam individualmente sentados em frente ao computador, usando o programa Qualtrics. Ao entrar na sala os participantes ouviam que a tarefa consistia em responder a umas perguntas muito simples, no computador, sobre grupos que conheciam bem (rapazes e raparigas) e outros grupos que não conheciam assim tão bem. Depois de ouvirem brevemente as instruções, os participantes começavam o estudo e respondiam às questões fornecidas.

Parte I: rapazes versus raparigas. A experiência dividiu-se em duas partes: na primeira parte os participantes avaliaram os grupos *rapazes* e *raparigas* sobre traços e comportamentos relativos às dimensões intelectual e social. Os traços e comportamentos utilizados foram retirados da experiência e trabalhos anteriores realizados pela nossa equipa, em que demonstraram ser bem compreendidos por crianças do 1º ciclo.

Tanto os traços como os comportamentos continham exemplares positivos e negativos. Exemplos de traços característicos da dimensão social eram *divertidos/as*, e *egoístas*, e traços característicos da dimensão intelectual eram *espertos/as*, e *preguiçosos/as*. Exemplos de comportamentos relativos à dimensão social eram “ajudam as outras pessoas” e “dizem mentiras” e relativos à dimensão intelectual eram “fazem erros nos trabalhos” e “têm boas notas nos testes (ver secção Medidas). A ordem de apresentação do bloco de traços e do bloco de comportamentos era contrabalançada entre participantes. A ordem dos traços e dos comportamentos dentro de cada bloco era aleatória.

Metade dos participantes avaliava inicialmente o grupo dos rapazes (e.g., “Achas que os rapazes são ____?”) e a outra metade avaliava num momento inicial o grupo das raparigas (e.g., “Achas que as raparigas são ____?”) em ambas as situações usando uma escala de 5 pontos (ver secção Medidas).

Parte II: verdes versus laranjas. Na segunda fase da experiência, os participantes leram que iriam ser divididos em equipas com base na escolha de um quadro de entre dois possíveis. Na realidade todos os participantes ficaram na equipa verde e foram distribuídos aleatoriamente por duas condições: “equipa a ganhar” e “equipas empatadas”.

Na condição “equipa a ganhar”, os participantes liam que, até àquele momento, a sua equipa estava a ganhar um jogo que envolvia descobrir padrões, enquanto na condição “equipas empatadas” os participantes liam que ambas as equipas (equipa verde e equipa laranja) estavam empatadas. Resolviam de seguida quatro sequências de padrões bastante simples e era-lhes dito que tinham acertado em todos, contribuindo com quatro pontos para a pontuação da sua equipa.

Depois disso os participantes avaliaram as duas equipas usando as mesmas medidas da primeira fase da experiência.

Antes de concluir a experiência, os participantes respondiam a algumas questões demográficas (i.e., género e idade), de verificação da manipulação (i.e., memória para alegada pertença e resultado da equipa) e uma questão que visava explorar as interpretações dos participantes para a alegada superioridade/igualdade da sua equipa face à outra equipa. Por fim, os participantes eram instruídos sobre os objetivos do estudo.

Medidas. Em cada uma das duas partes os participantes avaliavam grupos usando dezasseis escalas pictóricas de 5 pontos. Oito dessas escalas estavam associadas a traços (*divertidos; simpáticos; chatos; egoístas*) e comportamentos (*ajudam as outras pessoas; emprestam as suas coisas; dizem mal de outras pessoas; dizem mentiras*) sociais e as outras oito escalas referiam-se a traços (*espertos; trabalhadores; burros; preguiçosos*) e comportamentos (*têm boas notas nos testes; dizem coisas certas; fazem erros nos trabalhos; demoram tempo a perceber as coisas*) intelectuais. Essas escalas avaliavam separadamente cada grupo/equipa e os seus pontos variavam de “muito pouco”; “um pouco”; “nem pouco nem muito”; “muito” a “mesmo muito” no caso dos traços, e de “quase nunca”; “poucas vezes”; “algumas vezes”; “muitas vezes” a “quase sempre” no caso dos comportamentos.

Resultados e Discussão

O estudo foi composto por duas fases e, por questões de organização, a análise dos resultados seguirá a mesma lógica, descrevendo e discutindo os resultados referentes aos grupos de género e aos grupos mínimos.

Parte I: rapazes *versus* raparigas. Os dados foram codificados de modo a que avaliações mais altas significassem uma visão mais positiva (i.e., itens positivos não foram alterados, mas itens negativos foram invertidos). Foi computado um índice para a dimensão social e outro para a dimensão intelectual juntando traços e comportamentos, dos quais fizemos a média e depois centrámos. Ou seja, no final há um valor para as avaliações da dimensão social dos *rapazes*, em que valores acima de 0 significam uma descrição positiva e valores abaixo de 0 uma descrição negativa; e o mesmo se aplica à dimensão intelectual dos *rapazes*, e às dimensões social e intelectual das *raparigas*.

A consistência interna, dada pelo alfa de Cronbach, dos compósitos de oito itens (4 traços + 4 comportamentos) não foi muito elevada: $\alpha_{\text{intelectual}} = .69$ e $\alpha_{\text{social}} = .49$ para o grupo-alvo dos rapazes e $\alpha_{\text{intelectual}} = .46$ e $\alpha_{\text{social}} = .50$ para o grupo-alvo das raparigas. Estes baixos níveis de consistência interna não são surpreendentes por dois motivos: em primeiro lugar, a escolha dos itens foi “condicionada” de modo a que crianças os pudessem compreender; em segundo lugar, tentou-se que os itens representassem com alguma abrangência as dimensões intelectuais e sociais. Por exemplo, na dimensão intelectual misturou-se *esperto* e *trabalhador* (que muitas vezes são concebidos pelos adultos como negativamente relacionados — “se és esperto não precisas de ser tão esforçado”); na dimensão social misturou-se *generoso* e *divertido*, por exemplo.

Foi utilizada uma ANOVA mista 2 (género do participante: masculino vs. feminino) X 2 (género do grupo-alvo: masculino vs. feminino) X 2 (dimensão: social vs. intelectual), em que o primeiro fator variava inter-participantes enquanto os dois últimos fatores variavam intra-participantes.

Antes de avançar para os efeitos encontrados, é importante realçar que estes resultados têm de ser interpretados com cautela devido a uma limitação da amostra,

neste caso a desigualdade entre o número de participantes de cada género (7 rapazes vs. 33 raparigas).

Encontrou-se um efeito estatisticamente significativo: uma interação entre a dimensão (intelectual vs. social) e o grupo-alvo em termos de género (rapazes vs. raparigas), $F(1,38) = 59.66$, $MSE = 0.07$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .611$. Esta interação sugere que os grupos não foram avaliados da mesma maneira: os rapazes foram considerados menos competentes do que as raparigas e, simultaneamente, estas foram consideradas menos calorosas do que os rapazes. Este padrão é consistente com o efeito de compensação.

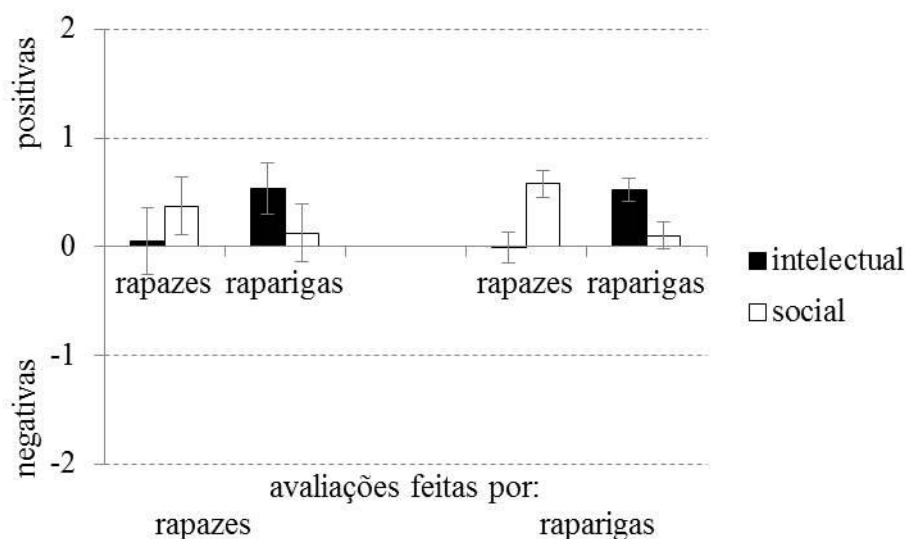


Figura 1: Avaliações feitas sobre rapazes e raparigas, em função do género.

Para além da interação descrita acima, o intercepto foi também estatisticamente significativo. No geral, as avaliações dos participantes foram positivas, consistentes com um enviesamento de positividade (e.g., Sears, 1983), $F(1, 38) = 33.54$, $MSE = 0.22$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .469$.

Em termos gerais, apesar dos dois grupos terem sido percecionados como positivos em ambas as dimensões, verificou-se compensação, com o grupo dos rapazes

a ser considerado simultaneamente mais caloroso e menos competente do que o grupo das raparigas.

A interação tripla (dimensão x grupo-alvo x género participante) não foi significativa. Isto significa que a avaliação dos dois grupos não diferiu com base no género do participante, ou seja, a avaliação é consensual entre rapazes e raparigas. Este resultado confirma a preferência pela compensação em detrimento do enviesamento endogrupal, cujo padrão se traduziria em uma avaliação significativamente superior do seu grupo face ao outro. Por que razão tanto os rapazes como as raparigas acham que estas são mais competentes? E os rapazes mais sociáveis?

Uma meta-análise de Voyer e Voyer (2014), cuja pesquisa cobriu investigações em mais de trinta países, revelou que as raparigas têm melhores notas que os rapazes. Estando os participantes desta investigação em idade escolar, é possível que tenham inferido uma eventual maior competência das raparigas a partir desse critério. Assim, na ausência de uma competição e, perante a impossibilidade de afirmar a superioridade da competência do endogrupo, é possível que os rapazes tenham procurado a diferenciação positiva na dimensão *warmth* (i.e., criatividade social). Já as raparigas, é possível que se tenham sentido seguras em relação à sua superior competência e tenham “cedido” aos rapazes a superioridade na outra dimensão (i.e., *noblesse oblige*).

Estes resultados, no entanto, não clarificam se as diferenças encontradas se devem a diferenças na realidade (as raparigas serem mais competentes e os rapazes mais sociáveis) ou simplesmente na perceção dos grupos. Neste sentido, a análise dos resultados sobre grupos artificiais pode fornecer pistas para a explicação dos resultados anteriores.

Parte II: verdes *versus* laranjas. Tal como na Parte I, os dados foram codificados de modo a que avaliações mais altas significassem uma visão mais positiva, tendo sido computado um índice para cada dimensão, juntando traços e comportamentos referentes às mesmas. Valores acima de 0 significam uma avaliação positiva e valores abaixo de 0 representam uma avaliação negativa, na dimensão correspondente.

A consistência interna, dada pelo alfa de Cronbach foi um pouco mais elevada do que na primeira parte: $\alpha_{\text{intelectual}} = .81$ e $\alpha_{\text{social}} = .78$ para o grupo-alvo da equipa verde e $\alpha_{\text{intelectual}} = .76$ e $\alpha_{\text{social}} = .64$ para o grupo-alvo equipa laranja.

Foi utilizada uma ANOVA mista 2 (condição: equipa a ganhar vs. equipas empatadas); X 2 (grupo-alvo: equipa: verde vs. equipa laranja); X 2 (dimensão: social vs. intelectual), em que o primeiro fator variava interparticipantes enquanto os dois últimos variavam intraparticipantes.

A análise revelou a presença de um único efeito significativo, nomeadamente um efeito principal do fator grupo-alvo, $F(1,38) = 31.01$, $MSE = 0.16$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .449$. Este efeito sugere que, independentemente da condição, os participantes revelaram um enviesamento endogrupal, considerando o seu grupo (equipa *verde*) como superior em ambas as dimensões ao exogrupo (equipa *laranja*).

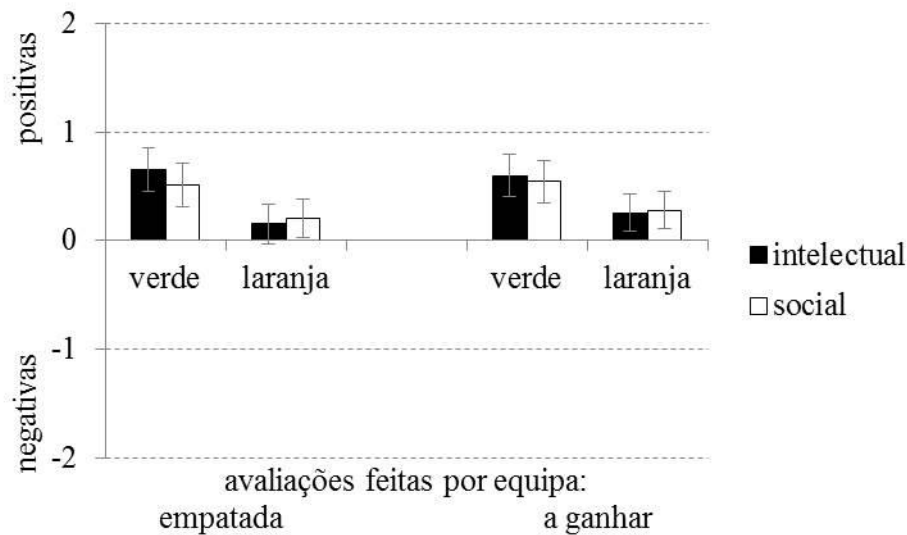


Figura 2: Avaliações feitas sobre as equipas, em função da condição

Este padrão não revela um efeito de compensação, mas sim de um mero favoritismo endogrupal, e as diferentes condições não surtiram resultados estatisticamente diferentes. Ou seja, independentemente de a sua equipa ter um estatuto superior ou igual à outra, os participantes consideraram a sua equipa melhor.

Para além da interação descrita acima, o intercepto foi também estatisticamente significativo, $F(1, 38) = 85.89$, $MSE = 0.29$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .693$. No geral, as avaliações dos participantes foram positivas, consistentes com um enviesamento de positividade (e.g., Sears, 1983).

A análise mostrou uma ausência de todos os outros efeitos, não se verificando efeito de dimensão nem qualquer tipo de efeito de interação entre a condição e equipa; entre condição e dimensão; nem entre equipa e dimensão; nem entre equipa, dimensão e condição (todos os $F < 1$).

Os resultados na condição *equipas empatadas* foram de encontro ao esperado, com os participantes a manifestarem uma preferência pelo seu grupo nas duas dimensões (ver Figura 2). Aqui o fato das duas equipas terem estatutos simétricos

parece ter evitado a emergência do efeito de compensação, tal como esperado (Cambon et al., 2015). Não havendo uma diferenciação positiva garantida na dimensão competência, os participantes tentaram assegurar uma diferenciação positiva global e, como tal, esperava-se um enviesamento endogrupal como acabou por ocorrer.

Por outro lado, os resultados na condição *equipa a ganhar* não revelaram o padrão esperado, com os participantes a manifestarem um enviesamento endogrupal ao longo das duas dimensões (ver Figura 2). Esperava-se que a assimetria vantajosa para o grupo dos participantes fizesse com que estes se sentissem seguros da superioridade da competência da sua equipa e, como tal, se sentissem mais confortáveis para ceder a vantagem à outra equipa na dimensão não-relevante (i.e., *warmth*), ativando a estratégia de *noblesse oblige*, mas os resultados demonstraram que não foi esse o caso.

Uma possível explicação para estes resultados passa pelo facto de a manipulação ter provavelmente gerado um contexto competitivo. Apesar do objetivo ter sido criar uma diferença de estatuto percebida como grande e estável entre as equipas, que se esperava ser suficiente para ativar uma estratégia de magnanimidade, os participantes provavelmente sentiram que havia um certo grau de conflito entre as duas equipas, dado a competição ainda estar a decorrer.

Este contexto competitivo parece ter inibido a estratégia de *noblesse oblige*, tal como reportado na literatura (e.g., Cambon et al., 2015), e em vez dos participantes se sentirem seguros no topo da dimensão pertinente, provavelmente procuraram obter uma diferenciação positiva para o seu grupo em ambas as dimensões. A ausência de diferenças significativas entre as condições fornece apoio a esta interpretação.

Adicionalmente, uma outra justificação para estes resultados prende-se com o paradigma de grupos mínimos e a ausência de informações dadas sobre os grupos. Neste estudo, a única informação dada aos participantes era o resultado atual da

competição (que se esperava ser considerada diagnóstica da dimensão competência). O endogrupo poderia estar empatado ou a ganhar, e esperava-se que essa informação fosse diagnóstica da dimensão competência das duas equipas. Na condição *equipas empatadas*, os participantes deveriam inferir que o nível de competência das duas equipas seria semelhante; na condição *equipa a ganhar*, os participantes deveriam inferir que a sua equipa era mais competente.

É possível argumentar que o conhecimento do resultado da competição por si só não tenha sido um fator suficientemente informativo da competência da outra equipa. Esperava-se que o resultado vantajoso do endogrupo fizesse os participantes inferirem uma maior competência face ao exogrupo e, sem um contexto competitivo e na ausência de informação relevante sobre a *warmth* de ambos os grupos, os participantes atribuísem uma maior *warmth* ao exogrupo, exibindo o padrão de compensação.

Este argumento é válido mesmo considerando a emergência do efeito de compensação na primeira parte do estudo. Este surgiu na comparação entre rapazes e raparigas, mesmo na ausência de informações dadas sobre este grupo. No entanto, sendo grupos reais, as características destes grupos já são familiares aos participantes, não precisando estes de se basear em pistas fornecidas experimentalmente sobre os mesmos.

Os participantes podem ter adotado diferentes estratégias para lidar com a ausência de informação relativa à dimensão social. Procurando a diferenciação positiva, os participantes podem ter optado por dar ao endogrupo características muito positivas; em relação ao exogrupo, a falta de informações pode ter levado os participantes a preferirem não ser “injustos” e, na ausência de uma opção “não sei”, podem ter escolhido o ponto médio da escala para representar uma neutralidade de opinião. Ao nível individual verifica-se que uma porção considerável dos participantes avalia com o valor médio os Laranjas, o que pode significar que na ausência de informação social, a

pista sobre a competência não foi forte o suficiente para distinguir de maneira positiva o grupo, e para fazer ceder a superioridade na dimensão não-relevante (*warmth*) aos Laranjas.

Concluindo, a hipótese de que a compensação iria emergir na condição de superioridade do endogrupo não foi apoiada. Por outro lado, a hipótese da manifestação de enviesamento endogrupal na condição de simetria foi apoiada.

Por último, destacamos que todos os participantes se lembravam da equipa a que pertenciam. No entanto, sete participantes erraram a pergunta sobre a condição em que estavam, estando cinco deles na condição *equipas empatadas* e dois na condição *equipa a ganhar*.

Estudo Principal

Para o estudo principal modificaram-se alguns aspetos do paradigma e voltou-se a aplicá-lo a uma amostra de idade semelhante ao estudo-piloto. Para além disso expandiu-se a mais duas faixas etárias: alunos de 2º ano e alunos de 4º ano do 1º ciclo do ensino básico. Embora o objetivo do estudo passasse por traçar a trajetória desenvolvimentista do efeito e a presença de participantes de diversas idades permitisse uma melhor compreensão dessa ontogenia, limitações ao nível da obtenção da amostra impediram a presença de mais faixas etárias.

Tendo em conta os resultados do estudo-piloto, alteraram-se alguns detalhes metodológicos que poderiam influenciar os resultados. Em primeiro lugar eliminou-se totalmente o contexto competitivo, para que as diferenças de estatuto fossem percebidas como mais estáveis e legítimas. Esperava-se que esta mudança retirasse a necessidade de um grupo se afirmar perante o outro e potenciasse o surgimento do efeito de compensação.

O formato de apresentação das escalas foi também alterado, de modo a que cada resposta já representasse uma comparação direta entre ambos os grupos. Esta alteração servia dois propósitos distintos: em primeiro lugar permitia tornar mais saliente o contexto comparativo, uma condição necessária à emergência da compensação; em segundo lugar reduzia para metade o número total de perguntas, o que evitaria uma eventual perda de concentração e motivação por parte dos participantes mais novos.

O estudo consistiu em duas fases. A primeira parte era muito semelhante à do estudo-piloto, com uma comparação entre dois grupos já existentes (*rapazes* vs. *raparigas*). A segunda parte partilhava o paradigma de grupos mínimos, mas desta vez dizíamos aos participantes que as pessoas do endogrupo costumavam ter certos comportamentos ou intelectualmente ou socialmente positivos, deixando em aberta a outra dimensão.

Na primeira parte do estudo-piloto encontrou-se um efeito de compensação entre os grupos *rapazes* e *raparigas*, e era do interesse desta investigação descobrir quando surge este fenómeno, particularmente quando é que os rapazes começam a considerar-se menos competentes do que as raparigas e estas menos calorosas que os rapazes.

Se o efeito de compensação se basear num mecanismo tão complexo como o *noblesse oblige* (em que as pessoas contrariam a sua tendência para favorecer o endogrupo e consideram questões de justiça social), então esperaríamos vê-lo em jovens adultos, mas não em crianças mais novas. Se o efeito surgir, isso poderá significar que o mecanismo subjacente é mais simples do que o pensado até ao momento.

Método

Participantes. A amostra foi constituída por 116 participantes, divididos por três grupos etários. O primeiro grupo foi constituído por 40 participantes do 2º ano de

escolaridade ($M = 7$ anos e 11 meses, $SD = 4$ meses, amplitude de idades = 7 anos e 5 meses a 8 anos e 7 meses, 50% raparigas). O segundo grupo foi constituído por 40 participantes do 4º ano de escolaridade ($M = 10$ anos e 1 mês, $SD = 6$ meses, amplitude de idades = 9 anos e 6 meses a 11 anos e 11 meses, 47.5% raparigas). O terceiro grupo foi constituído por 36 participantes do 12º ano de escolaridade ($M = 17.64$ anos, $SD = 0.87$ anos, amplitude de idades = 17 anos a 20 anos, 63.9% raparigas).

Os dados dos participantes do 2º e 4º ano foram recolhidos ao longo de duas semanas, numa escola do distrito de Lisboa, em sessões individuais que duravam cerca de vinte minutos. Os dados dos participantes do grupo do 12º ano foram recolhidos aquando uma visita de duas turmas de uma escola secundária de Lisboa à Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, em três sessões grupais.

Os participantes dos grupos do 2º e 4º ano foram recrutados mediante envio de formulários de consentimento informado para os encarregados de educação. Apenas as crianças cujos encarregados de educação devolveram os formulários assinados e que assentiram em colaborar participaram no estudo. Esta investigação (bem como o estudo-piloto) foi aprovada pela Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Procedimento. O procedimento não foi exatamente igual em todos os grupos, atendendo às diferenças etárias entre os participantes. Embora o conteúdo dos materiais do estudo em si não divergisse, a forma teve de ser adaptada conforme o grupo. Não sendo esperadas dificuldades na compreensão das instruções, o grupo do 12º ano pôde participar no estudo em três sessões grupais, com os participantes a responderem individualmente sentados em frente ao computador, usando o programa Qualtrics. Como poderiam surgir dificuldades na leitura e na compreensão das instruções nos

participantes de 2º e 4º ano de escolaridade, optou-se por realizar o estudo individualmente, com o experimentador a ajudar o participante na leitura das instruções e garantir que as mesmas seriam percebidas.

Parte I: rapazes versus raparigas. Os participantes mais novos entravam na sala, individualmente, e ouviam que a tarefa consistia em responder a umas perguntas muito simples, no computador, sobre grupos que conheciam bem (rapazes e raparigas) e outros grupos que não conheciam assim tão bem. Depois de assentirem a sua participação e ouvirem brevemente as instruções, cada participante começava o estudo e respondia às questões fornecidas. Optou-se por usar o programa OpenSesame dada a possibilidade de não haver internet no local de recolha de dados porque, ao contrário do Qualtrics, este não requer acesso à mesma para funcionar.

A experiência dividiu-se em duas partes: na primeira parte os participantes compararam os grupos naturais *rapazes* e *raparigas* relativamente a uma série de características. A listagem de traços e comportamentos apresentados era igual à do estudo-piloto (ver secção “Medidas”). Depois de cada apresentação do traço ou comportamento, os participantes respondiam qual dos grupos era “mais assim” usando uma escala de 7 pontos que comparava diretamente os dois grupos e cujos extremos variavam de “muito mais os rapazes”, a “muito mais as raparigas”, com “rapazes e raparigas iguais” como ponto médio.

Parte II: competentes versus sociáveis. Na segunda fase da experiência, e depois de completada a tarefa anterior, os participantes leram que iriam ser divididos em grupos com base na escolha dos seus quadros favoritos. Em cada um de três ensaios, os participantes viam um par de quadros (Kandinsky ou Klee) e indicavam, em cada ensaio, de qual quadro gostavam mais. Na realidade, os participantes foram distribuídos

aleatoriamente pelas condições segundo um paradigma de grupos mínimos (e.g., Tajfel et al., 1971)

Os participantes foram então aleatoriamente divididos em duas condições (condição *social*+ e condição *intellectual*+, descritas em baixo), descobriram a qual dos grupos pertenciam e leram uma breve descrição das pessoas desse grupo. Os participantes podiam pertencer ou ao grupo dos FERGUS ou dos BLIPOS (não existem diferenças entre os grupos, são apenas duas versões do material). Na condição *social*+ as descrições consistiam em três características positivas da dimensão social (“as pessoas do teu grupo geralmente dão-se muito bem com as outras pessoas; tentam ser amigas de toda a gente; estão bem-dispostas”). Na condição *intellectual*+ as descrições consistiam em três características positivas da dimensão intelectual (“as pessoas do teu grupo geralmente sabem muitas coisas interessantes; aprendem muito depressa; são boas a resolver puzzles”).

Depois de a descrição ser apresentada, os participantes respondiam então às mesmas perguntas da primeira parte, com a diferença de que os grupos em comparação não eram rapazes e raparigas mas sim os BLIPOS e os FERGUS.

Antes de concluir a experiência, cada participante respondia a algumas questões demográficas (i.e., género e idade) e de verificação da manipulação (i.e., qual o grupo; grau de similaridade com as pessoas do endogrupo e exogrupo; e grau de identificação com o endogrupo e exogrupo). Finalmente, pedia-se aos participantes que não explicassem a experiência nem partilhassem o nome do grupo a que pertenciam com os colegas de modo a não invalidar a recolha de dados subsequente.

Medidas. Em cada uma das duas partes os participantes avaliavam grupos usando dezasseis escalas de 7 pontos. Essas escalas comparavam diretamente os dois

grupos e os seus pontos variavam de “muito mais os rapazes”, “mais os rapazes”, “um bocadinho mais os rapazes”, “rapazes e raparigas iguais”, “um bocadinho mais as raparigas”, “mais as raparigas” e “muito mais as raparigas” na primeira fase. Na segunda fase a escala repetia-se, desta vez com os grupos BLIPOS e FERGUS: “muito mais os BLIPOS”, “mais os BLIPOS”, “um bocadinho mais os BLIPOS”, “BLIPOS e FERGUS iguais”, “um bocadinho mais os FERGUS”, “mais os FERGUS” a “muito mais os FERGUS”.

As respostas dos participantes foram centradas e codificadas para que valores positivos (+1 a +3) representassem favorecimento do endogrupo, valores negativos (-1 a -3) representassem favorecimento do exogrupo e o valor nulo (0) representasse a ausência de favorecimento de um grupo sobre o outro (originalmente o ponto médio das escalas). Os traços e comportamentos utilizados foram os mesmos utilizados no estudo-piloto.

As quatro perguntas de manipulação no final do estudo eram “Sentiste que fazias parte do grupo do grupo dos [endogrupo]?”; “Achas que és parecido com as pessoas do grupo dos [endogrupo]?”; “Sentiste que fazias parte do grupo dos [exogrupo]?” e “Achas que és parecido com as pessoas do grupo dos [exogrupo]?” e eram respondidas numa escala de 1 a 7, com o 1 a representar “mesmo nada” e o 7 “mesmo muito”.

Resumindo, na primeira parte os participantes foram distribuídos num design misto 3 (ano de escolaridade: 2º ano vs. 4º ano vs. 12º ano) x 2 (género: masculino vs. feminino) x 2 (dimensão da avaliação: social vs. intelectual), em que o último fator variava intraparticipantes. Na segunda parte, o design misto pode ser formalizado da seguinte forma: 3 (ano de escolaridade: 2º ano vs. 4º ano vs. 12º ano) x 2 (condição:

social+ vs. intelectual+) x 2 (dimensão da avaliação: social vs. intelectual), com o último fator a variar intraparticipantes.

Resultados

O estudo foi dividido em duas partes e a análise dos resultados seguirá a mesma lógica, sendo primeiramente analisados os resultados da primeira parte (género) e, de seguida, os resultados correspondentes à segunda parte (grupos mínimos).

Parte I: rapazes *versus* raparigas. Relembrando, os traços e comportamentos sociais foram agrupados num índice correspondente à dimensão social, codificados de tal forma que valores positivos significam favorecimento do endogrupo face ao exogrupo e valores negativos significam favorecimento do exogrupo face ao endogrupo. A consistência interna, dada pelo alfa de Cronbach foi de $\alpha_{2^{\circ}\text{ano}} = .73$, $\alpha_{4^{\circ}\text{ano}} = .57$ e $\alpha_{12^{\circ}\text{ano}} = .73$. Do mesmo modo, os traços e comportamentos intelectuais foram também indexados num índice de dimensão intelectual, com Cronbach's $\alpha_{2^{\circ}\text{ano}} = .76$, $\alpha_{4^{\circ}\text{ano}} = .89$ e $\alpha_{12^{\circ}\text{ano}} = .78$.

Estes índices foram submetidos a uma ANOVA mista 3 (ano escolar: 2º ano vs. 4º ano vs. 12º ano) X 2 (género: masculino vs. feminino) X 2 (dimensão: social vs. intelectual), em que os dois primeiros fatores variavam interparticipantes e o último a variar intraparticipantes.

O efeito focal desta parte do estudo consiste no efeito de interação entre ano escolar, dimensão das avaliações e género, uma vez que a presente investigação pretende determinar se há diferenças etárias na forma como os participantes usam as duas dimensões fundamentais para avaliar o seu endogrupo e o exogrupo. No entanto,

dada a multiplicidade de efeitos estatisticamente significativos, efeitos mais simples serão apresentados primeiramente.

O intercepto foi estatisticamente significativo, $F(1,110) = 20.83$, $MSE = 0.75$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .159$, sugerindo que globalmente as avaliações dos participantes foram positivas, revelando um enviesamento de positividade.

O género produziu um efeito estatisticamente significativo, $F(1,110) = 22.65$, $MSE = 0.75$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .171$, revelando que no geral as raparigas revelam um enviesamento endogrupal maior do que os rapazes.

Apesar do ano escolar não ter produzido um efeito principal significativo, $F(2,110) = 2.23$, $MSE = 0.75$, $p = .112$, $\eta_p^2 = .039$, a interação do ano escolar com o género foi significativa, $F(2,110) = 7.49$, $MSE = 0.75$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .120$. Esta interação sugere que as raparigas favorecem o endogrupo mais do que os rapazes favorecem o seu endogrupo especialmente durante a infância (i.e., 2º e 4º anos), desaparecendo esta diferença nos participantes mais velhos (i.e., 12º ano).

Notou-se uma tendência geral para o favoritismo endogrupal ser superior na dimensão social em comparação com a dimensão intelectual, $F(1, 110) = 3.43$, $MSE = 0.37$, $p = .067$, $\eta_p^2 = .030$, não sendo este efeito moderado pelo ano escolar, $F < 1$.

A interação entre dimensão e género foi estatisticamente significativa, $F(1, 110) = 51.54$, $MSE = 0.37$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .319$, sugerindo que enquanto os rapazes favorecem o endogrupo na dimensão social ($M = 0.36$, IC 95% = [0.14, 0.58]) e o exogrupo na dimensão intelectual ($M = -0.38$, IC 95% = [-0.57, -0.19]), as raparigas favorecem o endogrupo em ambas as dimensões, mas especialmente na dimensão intelectual ($M_{\text{social}} = 0.32$, IC 95% = [0.12, 0.52]; $M_{\text{intelectual}} = 0.75$, IC 95% = [0.58, 0.93]).

Por fim, o efeito focal desta parte da investigação emergiu como estatisticamente significativo, nomeadamente a interação de terceira ordem entre ano escolar, género e dimensão, $F(2,110) = 21.64$, $MSE = 0.37$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .282$.

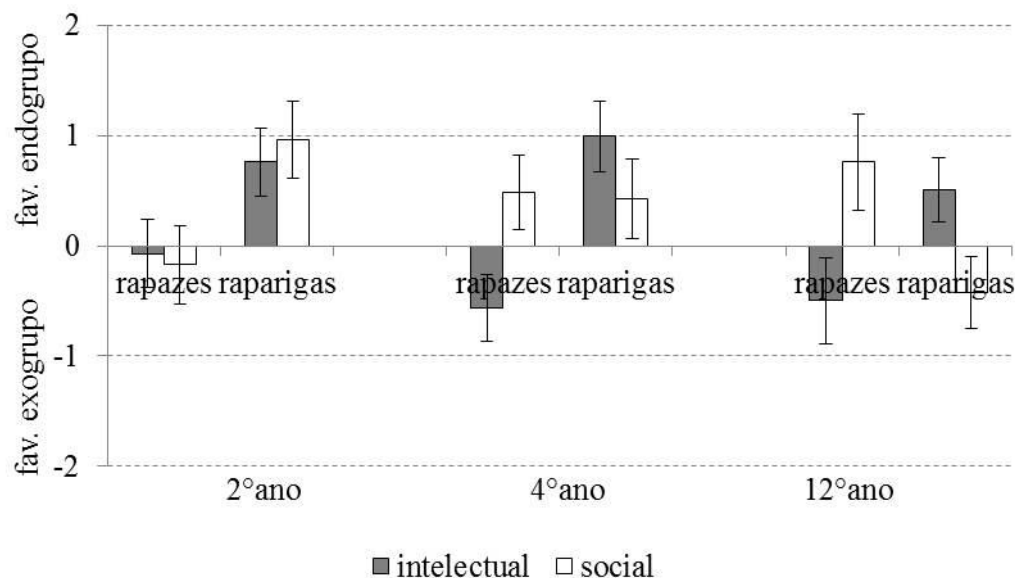


Figura 3: Avaliações de rapazes e raparigas, em função do ano escolar

Uma análise pormenorizada (ver Figura 3) revelou as diferenças nas perceções dos grupos ao longo dos diferentes anos: os rapazes de 2º ano não favoreceram o seu endogrupo nem o exogrupo, em nenhuma das dimensões; rapazes mais velhos, de 4º e 12º ano, favoreceram o endogrupo na dimensão social e o exogrupo na dimensão intelectual. Por outro lado, as raparigas do 2º e 4º ano favoreceram o endogrupo em ambas as dimensões, sendo que as raparigas do 4º ano mostraram um maior enviesamento endogrupal na dimensão intelectual; raparigas do 12º favoreceram o seu grupo na dimensão intelectual e o exogrupo na dimensão social.

É interessante notar que as avaliações geradas pelas crianças de 2º ano não diferem entre dimensões. Já as crianças do 4º ano, particularmente os rapazes, dão sinais de diferenciar entre dimensões, sendo que os rapazes favoreceram o exogrupo na dimensão intelectual, mas revelaram um enviesamento endogrupal na dimensão social.

Em relação aos participantes de 12º ano, a análise revelou que tanto os rapazes como as raparigas exibiram um padrão de respostas consistente com a compensação: os rapazes mostraram favorecimento endogrupal na dimensão social e favoreceram o exogrupo na dimensão intelectual. As raparigas favoreceram o endogrupo na dimensão intelectual, exibindo simultaneamente um favorecimento do exogrupo na dimensão social.

Parte II: competência *versus* sociabilidade. Tal como na parte I, os traços e comportamentos sociais e intelectuais foram agrupados em índices correspondentes a cada dimensão e codificados de tal forma que valores positivos significam favorecimento do endogrupo face ao exogrupo e valores negativos significam favorecimento do exogrupo face ao endogrupo. A consistência interna do índice social, dada pelo alfa de Cronbach foi de $\alpha_{2^\circ\text{ano}} = .80$, $\alpha_{4^\circ\text{ano}} = .78$ e $\alpha_{12^\circ\text{ano}} = .73$. Do mesmo modo, os traços e comportamentos intelectuais foram também indexados num índice de dimensão intelectual, com Cronbach's $\alpha_{2^\circ\text{ano}} = .85$, $\alpha_{4^\circ\text{ano}} = .88$ e $\alpha_{12^\circ\text{ano}} = .81$.

Estes índices foram submetidos a uma ANOVA mista 3 (ano escolar: 2º ano vs. 4º ano vs. 12º ano) X 2 (grupo-alvo: intelectual+ vs. social+) X 2 (dimensão: social vs. intelectual), em que os dois primeiros fatores variavam interparticipantes e o último a variar intraparticipante.

Nesta parte houve menos efeitos estatisticamente significativos do que na Parte I. O intercepto foi estatisticamente significativo, $F(1,110) = 208.84$, $MSE = 0.83$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .655$, sugerindo que globalmente as avaliações dos participantes foram positivas. Verificou-se também um efeito de ano escolar, $F(2,110) = 9.69$, $MSE = 0.83$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .150$, revelando um favorecimento endogrupal maior durante a infância (i.e., 2º e 4º ano).

Houve uma interação entre dimensão e condição, $F(1,110) = 47.07$, $MSE = 0.45$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .300$. Tal como esperado, os participantes a quem tinha sido dito que pertenciam a um grupo competente favoreceram o endogrupo mais na dimensão intelectual e os participantes do grupo caloroso favoreceram o endogrupo mais na dimensão social.

Os resultados mostraram uma ausência de todos os outros efeitos, não se verificando efeito de condição, dimensão, nem qualquer tipo de efeito de interação entre ano de escolaridade e condição; entre dimensão e ano de escolaridade; nem entre dimensão, condição e ano de escolaridade (todos os $F < 1$).

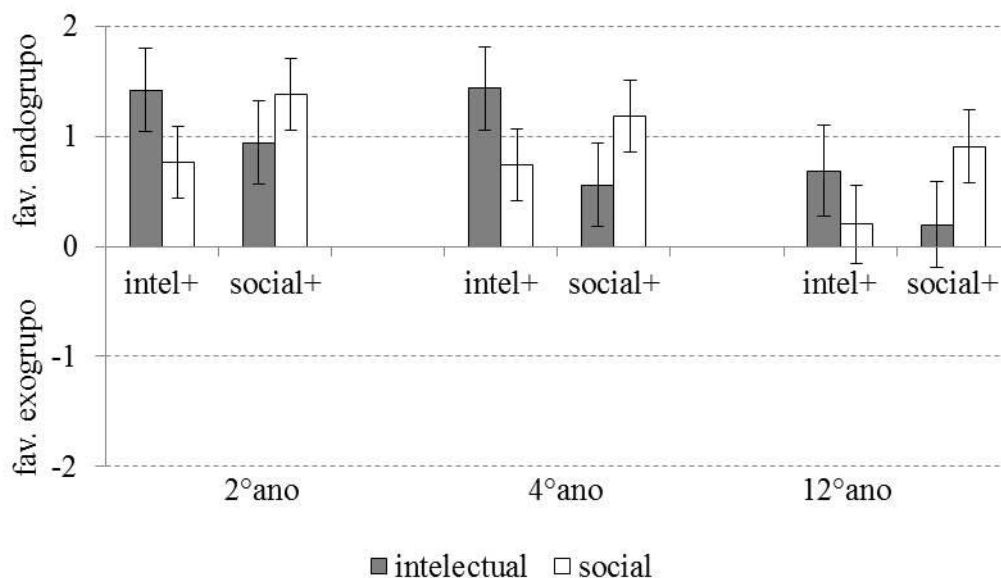


Figura 4: Avaliações sobre os grupos mínimos, em função do ano escolar

Não se verificaram padrões de resposta claramente consistentes com a compensação. Pelo contrário, os participantes revelaram enviesamento endogrupal, sendo este enviesamento maior na dimensão manipulada (como esperado) e durante a

infância. Apenas os resultados dos participantes de 12º ano indiciam ter ocorrido alguma compensação, uma vez que estes participantes não usaram a dimensão não manipulada para favorecer o endogrupo.

Em relação às questões de verificação de memória, apenas um participante (nomeadamente uma criança do 2º ano) errou a pergunta relativamente ao nome do seu grupo (i.e., Blipos ou Fergus), enquanto 11 participantes (nove dos quais eram crianças do 2º ano) falharam a pergunta sobre a manipulação (i.e., “Lembras-te do que te dissemos sobre o teu grupo?”) e um participante não respondeu.

Em todos os anos escolares os participantes mostraram muita identificação com o seu endogrupo ($M_{2^{\circ}\text{ano}} = 5.93$; $M_{4^{\circ}\text{ano}} = 6.08$; $M_{12^{\circ}\text{ano}} = 5.14$) e pouca identificação com o exogrupo ($M_{2^{\circ}\text{ano}} = 2.43$; $M_{4^{\circ}\text{ano}} = 2.38$; $M_{12^{\circ}\text{ano}} = 2.81$). Os participantes mais novos (2º e 4º ano) mostraram maior identificação com o endogrupo face ao exogrupo do que os participantes mais velhos, $F(2,110) = 3.31$, $MSE = 3.04$, $p = .040$, $\eta_p^2 = .057$. Os participantes também se consideraram mais semelhantes aos membros do endogrupo ($M_{2^{\circ}\text{ano}} = 5.10$; $M_{4^{\circ}\text{ano}} = 5.80$; $M_{12^{\circ}\text{ano}} = 5.36$) do que aos do exogrupo ($M_{2^{\circ}\text{ano}} = 1.85$; $M_{4^{\circ}\text{ano}} = 2.50$; $M_{12^{\circ}\text{ano}} = 3.11$), $F(1,110) = 201.72$, $MSE = 2.47$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .647$. A semelhança percebida aumentou com o ano escolar, $F(2,110) = 7.13$, $MSE = 1.93$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .115$, principalmente devido a uma tendência dos participantes mais velhos para se avaliarem como mais semelhantes aos membros do exogrupo do que os participantes mais novos, $F(2,110) = 2.65$, $MSE = 2.47$, $p = .075$, $\eta_p^2 = .046$.

Discussão

Parte I: rapazes *versus* raparigas. O primeiro aspeto a realçar prende-se com a compensação exibida entre os grupos *rapazes* e *raparigas* pelos participantes do 12º ano em ambos os estudos: as raparigas foram consideradas como simultaneamente mais

competentes e menos calorosas do que os rapazes. Este resultado é surpreendente dado o fato da percepção de competência do grupo derivar em grande parte do seu estatuto (Fiske et al., 2002). Em termos sociais os homens possuem um estatuto mais elevado do que as mulheres, e crianças de 6 anos sabem disso (Martin & Ruble, 2010; citado por Fiske, 2010). Esta superioridade no estatuto masculino é exibida em todas as culturas, ao longo de várias áreas, como negócios, posições governamentais e índices de desenvolvimento como educação, saúde e literacia (United Nations Development Fund for Women, 2005; citado por Fiske, 2010).

Segundo Eagly (1987) esta diferença de estatuto entre os géneros advém de uma estrutura social que divide homens e mulheres em papéis que refletem maior ou menor estatuto: ganhar um salário; e tomar conta da casa e filhos, respetivamente. As pessoas associam estas observações ao género, ao longo da sociedade, e inferem mais competência para os homens e *warmth* para as mulheres (Eagly, 1987)

As diferenças de estatuto entre homens e mulheres foram também reportadas em medidas de auto-representação, com os homens a incluírem mais atributos relacionados com agência (competência) do que as mulheres, e estas a incluírem mais atributos relacionados com comunhão (*warmth*) nas suas auto-representações (Diehl, Owen, & Youngblade, 2004).

A superioridade na dimensão competência exibida pelas raparigas nesta investigação vai contra as evidências acima descritas, que revelam percepções diferentes ao nível da *warmth* e competência entre os homens e mulheres. Isto pode significar que estes resultados se devem não a uma percepção “real” dos grupos mas a mecanismos subjacentes à comparação intergrupar ou, por outro lado, que as diferenças de estatuto existentes na sociedade não correspondem à realidade mas sim a percepções socialmente construídas.

Uma possível explicação para estes resultados é que, em contexto escolar, a competência seja inferida não com base no estatuto social mas em fatores salientes como as notas obtidas por membros de cada grupo. Como referido anteriormente, uma meta-análise de Voyer e Voyer (2014) revelou que as raparigas têm melhores notas do que os rapazes e, nesse sentido, é possível que os participantes tenham usado essas pistas para inferir a competência dos dois grupos. Assim, na ausência de uma competição e, perante a impossibilidade de afirmar a superior competência do endogrupo, é possível que os rapazes tenham procurado a diferenciação na dimensão *warmth* (i.e., usado um mecanismo de criatividade social). Já as raparigas, é possível que se tenham sentido seguras em relação à sua superior competência e tenham “cedido” aos rapazes a superioridade na outra dimensão (i.e., tenham usado um mecanismo de *noblesse oblige*).

É interessante contrastar estes resultados com os encontrados nas crianças mais novas. Os dois grupos são percebidos de maneira muito diferente ao longo do tempo: os rapazes de 2º ano não revelaram preferência pelo endogrupo, mas no 4º ano já favorecem o seu grupo na dimensão *warmth* e favorecem o exogrupo na competência. Já as perceções das raparigas exibem um padrão distinto: no 2º e 4º ano mostram enviesamento endogrupal, sendo este maior no 4º ano e na dimensão competência.

Em primeiro lugar, os resultados dos participantes de 2º ano podem sugerir que as crianças dessa faixa etária baseiam as suas avaliações no princípio da consistência avaliativa, coerente com a investigação até à data (Rholes et al. 1990; Filipe, 2013). Os participantes desta idade pareceram empregar uma noção indiferenciada de *warmth* e competência, à semelhança dos resultados encontrados por Roussos & Dunham (2016). Os autores argumentam que os julgamentos iniciais de *warmth* podem representar uma avaliação geral simples que incorpora informações e pistas de ambas as dimensões, e

que a consistência da valência aparece, nas crianças desta idade, principalmente nos seus julgamentos de *warmth* (Roussos & Dunham, 2016).

Os resultados encontrados nesta investigação acabam por ser coerentes com esta perspetiva, na medida em que as avaliações dos dois grupos foram consistentes ao longo das dimensões, mas diferiram na direção das avaliações. As raparigas favoreceram o seu grupo em ambas as dimensões, enquanto os rapazes não se favoreceram em nenhuma. Estes resultados são consistentes com o maior enviesamento endogrupal das raparigas encontrado por Yee e Brown (1994), o que pode significar que a identidade de género pode ser menos central para rapazes do que para raparigas.

Os resultados dos alunos de 4º ano voltam a salientar as diferenças entre os grupos. Os rapazes revelaram preferência pelo endogrupo na dimensão *warmth* e exibiram enviesamento exogrupal na competência, enquanto as raparigas revelaram preferência pelo seu grupo nas duas dimensões, mas mais na dimensão intelectual. Esta análise levanta duas questões: a) porque diferem os grupos em relação aos padrões das avaliações e; b) por que razão o favorecimento endogrupal das raparigas é maior na competência do que na *warmth*.

Em relação à primeira pergunta, a investigação de Roussos & Dunham (2016) mostrou que as crianças de 10 anos (aproximadamente a mesma idade dos participantes de 4º ano) começam a diferenciar as duas dimensões, mas ainda o fazem de maneira incompleta. O padrão contrastante das avaliações dos rapazes encontrado aqui constitui evidência de que já conseguem discriminar entre as dimensões, mas a ausência desse contraste nas avaliações das raparigas não prova de que estas não conseguem diferenciar; pode ser antes indicativo de que os rapazes, confrontados com o conhecimento da superioridade das raparigas ao nível da competência, tenham

começado a procurar diferenciação positiva na dimensão *warmth*, com o mecanismo de criatividade social subjacente a este processo.

Por seu lado, as raparigas podem ter diferenciado as duas dimensões, tal como evidencia o maior favorecimento endogrupal na dimensão competência. Ou seja, as raparigas maximizaram a sua superioridade nesta dimensão, um fenómeno que tende a acontecer com os membros dos grupos de alto estatuto (e.g., Cambon et al., 2015; Judd et al., 2005; Yzerbyt et al., 2005;). Para além disso, podem não ter ainda presentes os mecanismos subjacentes à magnanimidade e sofrerem as pressões em relação à não-discriminação, que ocorre nos membros dos grupos de alto estatuto em contextos de assimetria estável e legítima (Cambon et al., 2015; Yzerbyt & Cambon, 2017). Se tal for o caso, então as diferenças entre os padrões das avaliações dos dois grupos podem ser explicadas devido a uma emergência mais precoce do mecanismo de criatividade social em relação ao *noblesse oblige*, como esperado.

Parte II: competência *versus* sociabilidade.

Em relação aos grupos não reais, esperava-se que os participantes de 12º ano compensassem, dado que a manipulação foi alterada de modo a remover qualquer indício de competição entre os grupos, o que implica que o padrão encontrado ocorreu devido a outros fatores.

Recentemente têm surgido evidências de mais uma condição necessária à emergência do efeito de compensação: a possibilidade de afirmar a superioridade do endogrupo na dimensão favorita em primeiro lugar (Yzerbyt & Cambon, 2017). Em situações denominadas “confortáveis”, ou seja, quando a dimensão preferida estereotipicamente é apresentada inicialmente — competência para os grupos de alto estatuto e *warmth* para os de baixo estatuto — os grupos exibem compensação e

baseiam-se nestes processos. No entanto, em casos “desfavoráveis”, ou seja, em situações em que a dimensão preferida não está acessível inicialmente e a diferenciação é impedida, a compensação não emerge e surge um enviesamento endogrupal nas duas dimensões (Yzerbyt & Cambon, 2017). Ou seja, para que os mecanismos de criatividade social e *noblesse oblige* surjam, é necessário um contexto que permita aos membros dos grupos afirmar a superioridade do endogrupo na dimensão mais relevante. Só após esta diferenciação ser assegurada é que os membros de cada grupo favorecem o exogrupo (Yzerbyt & Cambon, 2017).

Posso argumentar que nesta investigação os participantes enfrentaram um contexto que impediu a diferenciação positiva inicial, devido à aleatoriedade com que os traços e os comportamentos das duas dimensões foram apresentados. Em estudos futuros esta limitação pode ser ultrapassada manipulando a ordem de apresentação dos traços e comportamentos respetivos a cada dimensão. Esta interpretação pode explicar a ausência de compensação, mas falha em explicar o porquê dos participantes mais velhos não revelarem enviesamento endogrupal na dimensão não manipulada.

Também se pode considerar que a ausência de preferência pelo endogrupo nos alunos de 12º ano pode ser interpretada como um indício de compensação, uma vez que estes participantes optaram por não favorecer o endogrupo na dimensão não manipulada. Um resultado interessante que pode constituir apoio a esta interpretação é encontrado quando analisados os graus de identificação e semelhança com os membros do endogrupo e do exogrupo. Como seria esperado, houve mais identificação com o endogrupo do que o exogrupo, mas é surpreendente que nos participantes mais velhos esta diferença seja mais reduzida. Isto significa que, apesar de ser dito aos participantes que pertenciam a um grupo, estes se possam ter sentido mais como um observador externo na comparação intergrupar. Uma explicação alternativa para esta diferença

passa pela informação (com linguagem mais infantil) dada sobre o endogrupo.

Considerando que as descrições do endogrupo não variavam entre faixas etárias e se procurou utilizar uma linguagem adaptada aos participantes mais novos, é possível que os participantes de 12º ano não se tenham identificado tanto com os traços e comportamentos mais infantis descritos sobre o endogrupo.

Adicionalmente, a falta de informação dada sobre o exogrupo pode ter também ajudado a impedir o efeito de compensação, no sentido em que impediu a saliência da comparação entre as duas dimensões fundamentais entre os dois grupos. Não sendo disponibilizada informação sobre nenhuma dimensão, os participantes podem não ter sentido necessidade de compensar.

Estes dois fatores somados podem explicar a ausência de qualquer enviesamento. Pode-se argumentar que o efeito de compensação já foi encontrado mesmo quando os participantes são observadores e não membros dos grupos. No entanto, nessas investigações basearam-se: a) em grupos reais (e.g., Yzerbyt et al., 2005) à semelhança da parte I de ambos os estudos aqui descritos e onde se verificou compensação; b) ou em grupos mínimos, mas com informação dada aos participantes sobre os dois grupos, ao longo das duas dimensões (Judd et al., 2005; Kervyn et al., 2009; Kervyn et al., 2011; Yzerbyt et al., 2008).

Os participantes mais novos revelaram um padrão diferente dos mais velhos, exibindo um enviesamento endogrupal que foi maior para a dimensão manipulada. O efeito de interação entre dimensão e condição encontrado revela que os participantes a quem foi dito que pertenciam ao grupo competente favoreceu mais o endogrupo nessa dimensão e os participantes a quem foi dito que pertenciam ao grupo caloroso favoreceram mais o endogrupo nessa dimensão. Ou seja, os participantes parecem ter-se baseado nas pistas dadas sobre o endogrupo para o avaliar positivamente na dimensão

manipulada, mas não compensaram na outra. Isto pode dever-se uma eventual posterior emergência do mecanismo de *noblesse oblige*, que neste momento do desenvolvimento ainda não surgiu, tal como reportado na parte I com os grupos de género.

Discussão Geral

A presente investigação procurou traçar a trajetória desenvolvimentista do efeito de compensação, através de um estudo que inclui amostras de três faixas etárias (2º ano; 4º ano; 12º ano), e seu estudo-piloto, pedindo aos participantes a comparação entre grupos de género, numa primeira parte, e grupos mínimos, numa segunda parte. Em termos gerais, os resultados deste estudo revelaram um efeito de compensação na comparação entre os grupos de género nalgumas faixas etárias, mas na comparação entre grupos mínimos a compensação deu lugar ao enviesamento endogrupal, ao longo das várias faixas etárias.

O efeito de compensação é um fenómeno que permite aos diferentes grupos de uma sociedade obter uma diferenciação positiva, mantendo os seus membros felizes com a sua identidade grupal e com o seu lugar na sociedade, mascarando as desigualdades sociais e mantendo a crença de que o mundo é justo (Lerner, 1978) e o sistema social é estável e legítimo (Kay et al., 2007).

Quando confrontados com um cenário de competição, a assimetria entre os grupos e a legitimidade da hierarquia social é posta em causa, e os grupos procuram afirmar a sua superioridade manifestando um enviesamento endogrupal (Cambon et al., 2015). No estudo-piloto essa hipótese foi testada (apenas com participantes de 12º ano) e, quando os participantes se depararam com uma situação de igualdade a outro grupo numa competição, optaram por afirmar a superioridade do seu grupo ao longo das duas

dimensões, confirmando a nossa hipótese de que nesse cenário iria surgir um enviesamento endogrupal.

Por outro lado, esperava-se que na condição de assimetria os participantes compensassem, mas tal não aconteceu, surgindo novamente uma preferência pelo endogrupo ao longo das duas dimensões. Apesar de se ter tentado transmitir a ideia de uma grande (e legítima) assimetria entre os grupos, os participantes provavelmente sentiram que ainda estavam em competição e que a sua superioridade não era incontestável, logo ainda sentiriam a necessidade de se afirmar.

Como tal, no estudo principal o cenário de competição foi completamente removido de modo a não perturbar a estabilidade e legitimidade do sistema. Os participantes (das três faixas etárias) faziam parte ou de um grupo altamente caloroso ou altamente competente e tinham de avaliar o endogrupo e o exogrupo em traços e comportamentos característicos de *warmth* e competência. Os participantes mais novos (i.e., 2º e 4º ano) não compensaram; os participantes mais velhos não mostraram preferência por nenhum dos grupos. A menor diferença encontrada entre os graus de identificação ao endogrupo e exogrupo, aliada à falta de informação sobre o exogrupo sugerem que os participantes se possam ter sentido como observadores externos (e não membros do endogrupo) e sem informação suficiente para julgar de modo compensatório os dois grupos. Estudos futuros devem endereçar esta questão, fornecendo informações aos sujeitos em ambas as dimensões e fomentando identificação ao endogrupo.

É importante destacar o surpreendente resultado encontrado em ambos os estudos e que se refere a tanto rapazes como raparigas (ao nível do 12º ano) considerarem estas últimas como mais competentes e menos sociáveis do que os rapazes. Estes resultados contrariam a predominância masculina no estatuto exibida ao

longo de várias culturas e em diversas áreas (United Nations Development Fund for Women, citado por Fiske, 2010), o que pode significar que estas percepções de superioridade no estatuto dos homens derivam de percepções socialmente construídas.

Neste sentido, é possível que a histórica divisão de trabalho tenha atribuído a cada género tipos de responsabilidade refletindo diferentes estatutos (Eagly, 1987). Como consequência das diferenças no comportamento social, as expectativas sobre homens e mulheres começaram a divergir e a ser transmitidas às gerações futuras, impingindo o comportamento social de cada género (Eagly, 1987). Assim sendo, os resultados encontrados nesta investigação podem representar percepções mais próximas da realidade, até porque as mulheres têm aumentado o seu estatuto e poder em vários domínios (Diekman, Goodfriend, & Goodwin, 2004).

Sobre os resultados dos participantes de 4º ano, há dois dados pertinentes: a) em primeiro lugar, a avaliação compensatória por parte do grupo dos rapazes e a assimetria entre as avaliações do endogrupo nas duas dimensões por parte das raparigas sugerem que, nesta faixa etária, as crianças já distinguem entre as duas dimensões fundamentais, tal como em Roussos e Dunham (2016) e; b) os rapazes já exibem o mecanismo de criatividade social.

O fato do *noblesse oblige* só ter aparecido nas raparigas mais velhas (mesmo sendo unanimemente consideradas por rapazes e raparigas como mais competentes já no 4º ano) é indicativo de que é um fenómeno mais complexo do que a criatividade social, mecanismo manifestado pelos rapazes de 4º ano, o que apoia a hipótese de que a criatividade social é um mecanismo que surgirá mais cedo no desenvolvimento. Tal deve acontecer porque, por oposição à criatividade social, que consiste na procura da diferenciação positiva na dimensão *warmth*, o *noblesse oblige* conjuga uma necessidade de afirmar a superioridade do endogrupo na dimensão competência, simultaneamente

com a internalização de normas e pressões em direção à não-discriminação que leva à cedência da superioridade do exogrupo na dimensão *warmth*. Ou seja, o *noblesse oblige* envolve contrariar a tendência básica de afirmação de superioridade do endogrupo e, por isso, deve surgir posteriormente no desenvolvimento, como se verificou nesta investigação. Estudos futuros devem incluir condições experimentais em que os participantes pertençam também a grupos de baixo estatuto, para traçar a trajetória de desenvolvimento dos dois mecanismos.

Compensação como Mecanismo de Perpetuação do *Status Quo*

A compensação tem sido apontada como um mecanismo que ajuda a manter a sociedade coesa. Como apontado por Yzerbyt e colaboradores (2005) a compensação corresponde a um mecanismo através do qual “ambos (os grupos) ficariam satisfeitos com a situação dado que todas as partes envolvidas encontram uma maneira de obter um nível decente de positividade numa dimensão enquanto admitem que o exogrupo é melhor na outra dimensão”. (Yzerbyt et al., 2005, p.292)

As pessoas tendem a acreditar que o mundo é justo (Lerner & Miller, 1978), que as hierarquias são inevitáveis (Sidanius & Pratto, 1999) e que o sistema recompensa e pune as pessoas certas, mesmo quando é desvantajoso para o seu próprio grupo (Jackman, 1994; Jost, Burgess, & Mosso, 2001; citado por Fiske, 2010). Se os grupos de alto estatuto se percecionarem não só como mais competentes como também mais calorosos, não permitem aos grupos de baixo estatuto obter a diferenciação na dimensão *warmth*, o que pode prejudicar a estabilidade da hierarquia social (Cambon et al., 2015).

De facto, as pressões para não-discriminar são apenas sentidas pelos grupos de alto estatuto, o que significa que não estão associadas a uma simples expressão de

enviesamento endogrupal em qualquer dimensão, mas que acompanham a atribuição de mais altos níveis de competência (Yzerbyt & Cambon, 2017). Como a dimensão competência é relativamente objetiva e ligada ao estatuto dos grupos (Cuddy et al., 2008), quanto maior o estatuto do grupo maior a dificuldade de contestar a sua superioridade ao nível da competência. Simultaneamente, a *warmth* é uma dimensão mais subjetiva e com menos constrangimentos reais (Taucsh, Kenworthy, & Hewstone, 2007), o que facilita o processo dos grupos de baixo estatuto afirmarem a sua positividade e a cedência da superioridade do exogrupo, por parte dos membros dos grupos de alto estatuto.

A inclinação geral para justificar e racionalizar o *status quo* e de ver o sistema como bom, justo, legítimo e desejável (Jost, Banaji, & Nosek, 2004) tem como manifestação a tendência para usar julgamentos sociais e estereótipos para justificar diferenças arbitrárias de estatuto e poder entre grupos, ou seja, os grupos merecem a sua posição na hierarquia (Jost, 2001). De uma perspetiva de justificação de sistema, o conteúdo dos estereótipos pode servir para manter apoio ideológico ao sistema, ao justificar e racionalizar a iniquidade (Kay et al., 2007).

O conflito entre iniquidade e o desejo de acreditar num mundo justo (Lerner & Miller, 1978) pode provocar uma dissonância ideológica, que os estereótipos complementares ajudam a resolver (Kay et al., 2007), funcionando como um racional que permite manter o *status quo* e ajuda a mascarar o fosso entre grupos de alto e de baixo estatuto (Durante et al., 2013).

Ao longo de várias culturas, grupos de alto estatuto são percebidos como competentes mas frios, e grupos de baixo estatuto são percebidos como incompetentes e mais calorosos (Durante et al., 2013), mas estes estereótipos são mais ambivalentes em sociedades mais desiguais em termos socioeconómicos (Durante et al., 2013; Durante,

Tablante, & Fiske, 2017), o que significa que a estratégia usada nestas culturas para camuflar a iniquidade passa por aumentar ainda mais as diferenças atribuídas aos grupos de alto e baixo estatuto nas duas dimensões, o que permite perpetuar a crença de que os grupos de alto estatuto estão na sua posição devido à sua alta competência e de que o sistema funciona (Durante et al., 2017).

Seria interessante estudar a ontogenia do efeito de compensação em culturas com diferentes níveis de desigualdade socioeconómica. Em países mais desiguais as pessoas podem ter de resolver mais fortemente a incongruência provocada pela desigualdade existente e a crença na legitimidade do sistema e, talvez, mais cedo. Se tal for o caso, então seria interessante verificar se existem diferenças no momento do desenvolvimento em que surgem os mecanismos subjacentes à compensação. Especificamente, é provável que estes mecanismos surjam mais cedo em sociedades mais desiguais.

Aversão à Iniquidade

Em contextos de distribuição de recursos, a aversão à iniquidade é demonstrada pela preferência por sacrificar recursos materiais em nome de uma maior equidade entre beneficiários (Fehr & Schmidt, 1999; citados por Blake et al., 2015). Esta aversão pode tomar duas formas: *aversão à iniquidade desvantajosa*, que ocorre quando se evita receber menos que outra pessoa; e *aversão à iniquidade vantajosa*, que ocorre quando se evita receber mais que outra pessoa. A aversão à iniquidade desvantajosa surge mais cedo no desenvolvimento e em todas as culturas, enquanto a aversão à iniquidade vantajosa apenas em algumas populações e mais tarde no desenvolvimento, por volta dos 8 anos (Blake & McAuliffe, 2011; Blake et al., 2015), implicando que a preferência pela equidade é algo que tem de ser equilibrado com outras tendências básicas, como o desejo de obter o máximo de recursos para si próprio (Smith, Blake, & Harris, (2013); House et al., 2013; citados por Blake et al., 2015).

Ambas as formas de aversão possuem vantagens em termos sociais. A aversão à iniquidade desvantajosa inclui um custo imediato para o próprio mas pode providenciar benefícios a longo-prazo ao prevenir que os competidores obtenham uma vantagem em relação ao próprio e, simultaneamente sinaliza que o próprio não se deixa explorar pelos outros (Blake et al., 2015). A aversão à iniquidade vantajosa representa um sacrifício imediato muito maior ao rejeitar a vantagem, mas sinaliza aos outros que é um parceiro cooperativo que não pretende explorar os outros. Ao abdicar de um maior custo imediato, a aversão à iniquidade vantajosa expressa um sentido mais forte de equidade (Blake et al., 2015).

A emergência mais precoce da aversão à iniquidade desvantajosa em relação à aversão à iniquidade vantajosa sugere que estas duas formas de aversão são apoiadas por diferentes processos psicológicos, e que a primazia da aversão à iniquidade desvantajosa reforça a visão de que uma forma de justiça focada no “eu” precede a forma de justiça baseada no outro, revelando uma transição do foco de preocupações do próprio para um bem geral (Blake et al., 2015).

No contexto da presente investigação é curioso notar as semelhanças entre: (a) aversão à iniquidade desvantajosa (em termos de distribuição de recursos) e o efeito de compensação promovido por criatividade social (em termos de percepções intergrupais) e (b) aversão à iniquidade vantajosa e o efeito de compensação promovido por *noblesse oblige*. De forma a haver equidade ou justiça social, as pessoas têm de recusar situações em que recursos ou avaliações as ponham em desvantagem (i.e., casos como (a)), mas também situações em que recursos ou avaliações as ponham em vantagem (i.e., casos como (b)). Tanto a literatura sobre aversão à iniquidade como a presente investigação parecem sugerir que essa recusa é mais fácil e surge mais precocemente nas primeiras situações do que nas segundas.

Limitações e estudos futuros.

Considerando que este estudo tentava traçar a trajetória de desenvolvimento do efeito de compensação, a primeira limitação a apontar prende-se com o número reduzido de faixas etárias estudadas. Embora os resultados obtidos tenham permitido identificar os mecanismos subjacentes à compensação, os períodos críticos no desenvolvimento humano que correspondem às emergências desses mecanismos não foram delimitados o suficiente, principalmente para o *noblesse oblige*. Se no caso da criatividade social se pode argumentar que surgiu entre o 2º e o 4º ano de escolaridade, o que já corresponde a uma importante delimitação (aproximadamente dois anos), no caso da magnanimidade apenas é possível afirmar que ocorre algures entre o 4º ano e o 12º ano. Seria importante num estudo futuro alargar o número de faixas etárias (participantes no 6º e 9º ano, por exemplo) para melhor acompanhar o desenvolvimento do *noblesse oblige* e para delimitar o período em que os membros dos grupos trocam o enviesamento endogrupal na dimensão *warmth* pela compensação.

Uma outra limitação muito importante tem de ser endereçada. Para estudar a emergência do efeito de compensação e dos mecanismos subjacentes teria sido mais útil manipular a variável estatuto, de modo a que a criatividade social emergisse nos grupos de baixo estatuto e o *noblesse oblige* emergisse nos grupos de alto estatuto. Em vez disso, manipulou-se apenas a valência de modo a que em, cada condição, os participantes pertencessem a um grupo altamente competente ou altamente sociável. Em retrospectiva, teria sido mais correto procurar a emergência da criatividade social atribuindo ao endogrupo do participante características descritivas de um baixo nível de competência. Um estudo futuro deverá endereçar este aspeto incluindo uma condição em que o endogrupo seja descrito como pouco competente.

Por último, será importante alterar mais um aspeto da manipulação, atribuindo traços de uma dimensão ao exogrupo, de modo a tornar mais saliente os processos de comparação entre os grupos ao longo das duas dimensões.

As evidências encontradas nesta investigação permitem incidir alguma luz sobre a ontogenia do efeito de compensação ao longo do desenvolvimento humano, com o mecanismo de criatividade social a emergir algures entre o 2º e o 4º ano e o *noblesse oblige* entre o 4º e o 12º ano. Para além disso, os resultados aqui encontrados sugerem investigações futuras que procurem acompanhar a trajetória deste efeito na comparação entre os géneros. Por um lado, é de interesse compreender como evolui o efeito nas raparigas, sabendo que algures entre o 4º ano e o 12º ano estas passam de um enviesamento endogrupal em ambas as dimensões para um efeito de compensação, cedendo aos rapazes a vantagem na *warmth*. Nos rapazes, pode ser importante também perceber se este padrão não se altera em nenhum período. Para além disso, é importante replicar o estudo com participantes mais velhos que não se encontrem em idade escolar (ou universitária), para perceber se as diferenças de estatuto encontradas nesta investigação se devem à saliência de fatores como as notas escolares obtidas por ambos os grupos, ou a outros fatores.

Follow-up 1

Objetivo do estudo:

Traçar a ontogenia do efeito de compensação, alargando o número de faixas etárias e com uma manipulação que permita a emergências dos mecanismos de criatividade social e de *noblesse oblige*.

Participantes:

200 participantes, distribuídos por quatro faixas etárias: alunos de 4º ano, 6º ano, 9º ano, 12º ano.

Procedimento:

À semelhança da investigação anterior, este estudo seria constituído por duas fases: uma comparação entre grupos de género (*rapazes versus raparigas*) e outra entre grupos artificiais. Através do programa Qualtrics, os participantes começavam por comparar os dois grupos com os mesmos traços e comportamentos usados na investigação anterior. Após esta fase, os participantes passariam por uma *filling task* em que escolhiam os quadros de que mais gostavam, e era-lhes dito que pertenciam a um grupo com base nas suas escolhas.

Através da manipulação da variável estatuto, metade dos participantes seriam distribuídos por uma condição de alto estatuto e a outra metade numa condição de baixo estatuto. Na condição de alto estatuto, seriam dadas descrições sobre o endogrupo dos participantes como, por exemplo, que pertenceriam a um grupo de pessoas geralmente muito inteligentes, capazes de atingir os seus objetivos na vida e com muito sucesso. Na condição de baixo estatuto as descrições poderiam incluir que os participantes pertenceriam a um grupo de pessoas que geralmente não tinha muito sucesso escolar,

que tinham dificuldade em arranjar emprego, e que frequentemente tinham de pedir dinheiro à família, por exemplo.

Após a descrição do endogrupo era também descrito aos participantes como eram os membros do outro grupo. Na condição de alto estatuto metade dos participantes via uma descrição do exogrupo como tendo pouca competência e a outra metade via uma descrição de um grupo pouco caloroso. Na condição de baixo estatuto metade dos participantes encarava uma descrição do exogrupo como muito competente e a outra metade via a descrição de um grupo muito caloroso. Os participantes comparavam os grupos com os mesmos traços e comportamentos da primeira parte.

Na condição de alto estatuto, esperar-se-ia compensação quando o exogrupo fosse apresentado como tendo baixa competência, e enviesamento endogrupal quando o exogrupo fosse apresentado como tendo baixa *warmth*. Em relação à condição de baixo estatuto, esperar-se-ia compensação quando o exogrupo fosse apresentado como altamente competente e enviesamento endogrupal quando o exogrupo fosse apresentado como altamente caloroso. Mais concretamente, esperar-se-ia que os mecanismos de criatividade social e *noblesse oblige* emergissem em diferentes condições e, também, em diferentes idades.

O mecanismo de criatividade social deveria aparecer na subcondição em que o endogrupo com baixo estatuto fosse comparado ao exogrupo altamente competente, podendo emergir a partir do 4º ano. O *noblesse oblige* deveria surgir na subcondição em que o endogrupo com alto estatuto fosse comparado ao grupo pouco competente, nos participantes de 12º ano e talvez nos participantes de 9º ano. Nas subcondições em que as valências dos grupos diferiam entre as dimensões (alto estatuto *versus* baixa *warmth*;

baixo estatuto *versus* alta *warmth*) esperar-se-ia enviesamento endogrupal em todas as faixas etárias.

Follow-up 2

Objetivos:

Explorar a incongruência encontrada entre os resultados dos grupos de gênero, que mostraram que as raparigas são consideradas como mais competentes e menos sociáveis do que os rapazes, e a literatura que aponta a assimetria de estatutos vantajosa ao homem na sociedade. O estudo iria incluir então participantes em idade escolar e participantes fora do contexto escolar e académico. Para além disso, seriam apenas incluídas faixas etárias que permitissem: a) que a listagem de traços e comportamentos fossem compreendidas e aplicadas de igual maneira por todas as idades (para contrariar um possível desajuste entre a linguagem usada nos traços e a faixa etária dos participantes) e; b) em que já seria provável emergir o mecanismo de *noblesse oblige*. Por último, este estudo pretendia explorar o critério de diferenciação positiva inicial como mais uma condição necessária à compensação, manipulando a ordem de apresentação das dimensões nas diferentes condições.

Participantes:

150 participantes, 50 de cada faixa etária distinta: alunos de 9º ano, alunos de 12º ano, participantes adultos não-universitários.

Procedimento

Na primeira parte os participantes avaliariam os grupos *homens* e *mulheres*, numa série de traços e comportamentos alusivos às dimensões *warmth* e competência (um conjunto de oito traços e comportamentos para cada dimensão, tendo metade deles valência positiva e metade valência negativa) através do programa Qualtrics.

Após completarem uma *filling task* o estatuto seria manipulado e os participantes seriam aleatoriamente divididos em duas condições que difeririam quanto à competência, pertencendo a um grupo ou pouco ou muito competente. Na condição de

alto estatuto do endogrupo, o exogrupo seria descrito como muito caloroso; na condição de baixo estatuto do endogrupo, o exogrupo seria descrito como muito competente.

Dentro de cada uma das condições, metade dos participantes comparava inicialmente os dois grupos na dimensão favorita e a outra metade primeiro na dimensão não-favorita.

Isto aconteceria expondo simultaneamente no mesmo *screen* todos os traços e comportamentos correspondentes a uma dimensão e, de seguida, expor simultaneamente em outro *screen*, todos os traços e comportamentos relativos à outra dimensão.

Esperava-se que quando a primeira dimensão apresentada fosse a que permitisse ao endogrupo alcançar a distintividade positiva (competência para os grupos de alto estatuto e *warmth* para os grupos de baixo estatuto), os participantes deveriam procurar diferenciar-se positivamente do exogrupo. Assegurada a diferenciação na dimensão preferida, os participantes iriam exibir favorecimento exogrupal na segunda dimensão, exibindo o efeito de compensação. Por outro lado, quando a dimensão apresentada inicialmente não fosse a favorita, a diferenciação positiva seria mais difícil. Disto resultaria um enviesamento endogrupal em ambas as dimensões para os grupos de alto estatuto; os grupos de baixo estatuto iriam ser confrontados com um conflito entre o reconhecimento real da maior competência do exogrupo e a necessidade de diferenciar positivamente o endogrupo, o que poderia levar a uma minimização das diferenças entre os grupos na dimensão competência. Os grupos de baixo estatuto iriam revelar enviesamento endogrupal na segunda dimensão, *warmth*.

Em relação à comparação entre géneros preveria que os participantes de 9º e 12º ano concordassem em relação à superioridade na dimensão competência das mulheres face aos homens, mas os *ratings* dos participantes mais velhos poderiam ir em qualquer direção. Já sobre os grupos mínimos, é possível que se verificasse diferenças nas avaliações entre os participantes de 9º ano e os participantes mais velhos, dado que

ainda não se sabe qual a idade aproximada em que o mecanismo de *noblesse oblige* surge.

Referências bibliográficas

- Abele, A. E., Cuddy, A. J., Yzerbyt, V. Y., & Judd, C. M. (Eds). (2008). Universal dimensions of social perception: Communion and agency [Special issue]. *European Journal of Social Psychology*, 38
- Abele, A. E., & Wojciszke, B. (2014). Communal and agentic content in social cognition: A dual perspective model. *Advances in experimental social psychology*, 50, 195-255.
- Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 258-290
- Barenboim, C. Developmental changes in the inter-personal cognitive system from middle child-hood to adolescence. *Child Development*, 1977, 48, 1467-1474.
- Barenboim, C. (1981). The development of person perception in childhood and adolescence: From behavioral comparisons to psychological constructs to psychological comparisons. *Child Develop.* 52: 129–144
- Blake, P. R., & McAuliffe, K. (2011). “I had so much it didn’t seem fair”: Eight-year-olds reject two forms of inequity. *Cognition*, 120(2), 215-224.
- Blake, P. R., McAuliffe, K., Corbit, J., Callaghan, T. C., Barry, O., Bowie, A., ... & Wrangham, R. (2015). The ontogeny of fairness in seven societies. *Nature*, 528(7581), 258-261.
- Brown, R. W. (1965, 1986). *Social psychology, the second edition*. New York: Free Press.

Bruner, J. S., Shapiro, D., & Tagiuri, R. (1958). The meaning of traits in isolation and in combination. In R. Tagiuri & L. Petrullo (Eds.), *Person perception and interpersonal behavior*. Stanford: Stanford University Press.

Cambon, L., Yzerbyt, V., & Yakimova, S. (2015). Compensation in intergroup relations: An investigation of its structural and strategic foundations. *British Journal of Social Psychology*, 54, 140–158.

Cambon, L., & Yzerbyt, V. Y. (2016). Compensation is for real: Evidence from existing groups in the context of actual relations. *Group Processes & Intergroup Relations*.

Chan, W., McCrae, R. R., Rogers, D. L., Weimer, A. A., Greenberg, D. M., & Terracciano, A. (2011). Rater wealth predicts perceptions of outgroup competence. *Journal of Research in Personality*, 45(6), 597-603.

Chen, E. E., Corriveau, K. H & Harris, P.L. (2016) Person Perception in Young Children Across Two Cultures, *Journal of Cognition and Development*, 17:3, 447-467.

Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., and Glick, P. (2004). When professionals become mothers, warmth doesn't cut the ice. *J. Soc. Issues* 60, 701–718.

Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., and Glick, P. (2007). The BIAS Map: Behaviors from intergroup affect and stereotypes. *J. Pers. Soc. Psychol.* 92, 631–648.

Cuddy, A. J., Fiske, S. T., & Glick, P. (2008). Warmth and competence as universal dimensions of social perception: The stereotype content model and the BIAS map. *Advances in Experimental Social Psychology*, 40, 61–149.

Cuddy, A. J. C., Norton, M. I., and Fiske, S. T. (2005). This old stereotype: The

pervasiveness and persistence of the elderly stereotype. *J. Soc. Issues* 61, 265–283.

Diehl, M., Owen, S., & Youngblade, L. (2004). Agency and communion attributes in adults' spontaneous self-representations. *International journal of behavioral development*, 28(1), 1-15.

Diekman, A. B., Goodfriend, W., & Goodwin, S. (2004). Dynamic stereotypes of power: Perceived change and stability in gender hierarchies. *Sex Roles*, 50(3), 201-215.

Durante, F., Fiske, S. T., Kervyn, N., Cuddy, A. J. C., Akande, A., Adetoun, B. E., Adewuyi, M. F., Tserere, M. M., Al Ramiah, A., Mastor, K. A., Barlow, F. K., Bonn, G., Tafarodi, R.W., Bosak, J., Cairns, E., Doherty, C., Capozza, D., Chandran, A., Chrysoschoou, X., Iatridis, T., Contreras, J. M., Costa-Lopes, R., González, R., Lewis, J. I., Tushabe, G., Leyens, J.-P., Mayorga, R., Rouhana, N. N., Castro, V. S., Perez, R., Rodríguez-Bailón, R., Moya, M., Morales Marente, E., Palacios Gálvez, M., Sibley, C. G., Asbrock, F., & Storari, C. C. (2013). Nations' income inequality predicts ambivalence in stereotype content: How societies mind the gap. *British Journal of Social Psychology*, 52(4), 726–746. doi:10.1111/bjso.12005

Durante, F., Tablante, C. B., & Fiske, S. T. (2017). Poor but warm, rich but cold (and competent): Social classes in the stereotype content model. *Journal of Social Issues*, 73(1), 138-157.

Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social – role interpretation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ferreira, M. B., Garcia-Marques, L., Toscano, H., Carvalho, J. & Hagá, S. (2011). Para uma revisão da abordagem multidimensional das impressões de personalidade: O culto, o irresponsável, o compreensivo e o arrogante. *Análise Psicológica*, 29, 315-333.

Filipe, Marisa (2013). *Como se desenvolve a estrutura bidimensional das teorias implícitas da personalidade? Um estudo exploratório com crianças do período pré-escolar à pré-adolescência* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa). Retirado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10400>

Fiske, S. T. (2010). Interpersonal stratification: Status, power, and subordination. *Handbook of social psychology*.

Fiske, S. T., Xu, J., Cuddy, A. C., and Glick, P. (1999). (Dis)respecting versus (dis)liking: Status and interdependence predict ambivalent stereotypes of competence and warmth. *J. Soc. Issues* 55, 473–491.

Fiske, S. T., Cuddy, A. J., and Glick, P. (2002a). Emotions up and down: Intergroup emotions result from perceived status and competition. In “From Prejudice to Intergroup Emotions: Differentiated Reactions to Social Groups” (D. M. Mackie and E. R. Smith, eds.), pp. 247–264. Psychology Press, Philadelphia, PA.

Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., and Xu, J. (2002b). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *J. Pers. Soc. Psychol.* 82, 878–902.

Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., & Glick, P. (2007). Universal dimensions of social cognition: Warmth and competence. *Trends in Cognitive Science*, 11, 77–83.

Garcia-Marques, T., & Garcia-Marques, L. (Eds). (2004). *Processando informação sobre os outros I: Formação de impressões de personalidade e representação cognitiva de pessoas*. Lisboa: ISPA

Glick, P., and Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *J. Pers. Soc. Psychol.* 70, 491–512.

Glick, P., and Fiske, S. T. (2001a). Ambivalent sexism. In “Advances in Experimental Social Psychology” (M. P. Zanna, ed.), Vol. 33, pp. 115–188. Academic Press, Thousand Oaks, CA.

Glick, P., and Fiske, S. T. (2001b). Ambivalent stereotypes as legitimizing ideologies: Differentiating paternalistic and envious prejudice. In “The Psychology of Legitimacy: Ideology, Justice, and Intergroup Relations” (J. T. Jost and B. Major, eds.), pp. 278–306. Cambridge University Press, New York.

Hamilton, D. L. (1986). Person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *A Survey of Social Psychology* (pp. 135-162). NY, USA: Holt, Rinehart, & Winston.

Inhelder, B., & Piaget, J. *The early growth of logic in the child: classification and seriation*. London: Routledge & Kegan Paul, 1964.

Jost, J. T. (2001). Outgroup favoritism and the theory of system justification: A paradigm for investigating the effects of socioeconomic success on stereotype content. In *Cognitive social psychology: The Princeton symposium on the legacy and future of social cognition* (pp. 89-102).

Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British journal of social psychology*, 33(1), 1-27.

Jost, J. T., Banaji, M. R., & Nosek, B. A. (2004). A decade of system justification theory: Accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political psychology*, 25(6), 881-919.

- Judd, C. M., James-Hawkins, L., Yzerbyt, V., & Kashima, Y. (2005). Fundamental dimensions of social judgment: Understanding the relations between judgments of competence and warmth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 899–913.
- Kay, A., & Jost, J. (2003). Complementary justice: Effects of “poor but happy” and “poor but honest” stereotype exemplars on system justification and implicit activation of the justice motive. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 823–837.
- Kay, A., Jost, J., Mandisodza, A., Sherman, S., Petrocelli, J., & Johnson, A. (2007). Panglossian ideology in the service of system justification: How complementary stereotypes help us to rationalize inequality. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 38, pp. 305–358). Thousand Oaks, CA: Academic Press.
- Kervyn, N., Judd, C., & Yzerbyt, V. (2009a). You want to appear competent? Be mean! You want to appear sociable? Be lazy! Group differentiation and the compensation effect. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 363–367.
- Kervyn, N., Yzerbyt, V., Demoulin, S., & Judd, C. (2008). Competence and warmth in context: The compensatory nature of stereotypic views of national groups. *European Journal of Social Psychology*, 38, 1175–1183. doi:10.1002/ejsp.526
- Kervyn, N., Yzerbyt, V., Judd, C., & Nunes, A. (2009b). A question of compensation: The social life of the fundamental dimensions of social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 828–842.
- Kervyn, N., Yzerbyt, V., & Judd, C. M. (2010). Compensation between warmth and competence: Antecedents and consequences of a negative relation between the two

fundamental dimensions of social perception. *European Review of Social Psychology*, 21(1), 155-187.

Kervyn, N., Yzerbyt, V., & Judd, C. (2011). When compensation guides inferences: Indirect and implicit measures of the compensation effect. *European Journal of Social Psychology*.

Lerner, M. J., & Miller, D. T. (1978). Just world research and the attribution process: Looking back and ahead. *Psychological bulletin*, 85(5), 1030.

Liu, D., Gelman, S. A., & Wellman, H. M. (2007). Components of young children's trait understanding: Behavior-to-trait inferences and trait-to-behavior predictions. *Child Development*, 78, 1543–1558. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01082.x

Livesley, W. J., & Bromley, B. D. (1973). *Person perception in childhood and adolescence*. London, England: Wiley.

McCrae, R. R., Terracciano, A., Realo, A., & Allik, J. (2007a). Climatic warmth and national wealth: Some culture-level determinants of national character stereotypes. *European Journal of Personality*, 21, 953–976.

McCrae, R. R., Terracciano, A., Realo, A., & Allik, J. (2007b). On the validity of culturelevel personality and stereotype scores. *European Journal of Personality*, 21, 987–991.

Piaget, J., & Inhelder, B. *The psychology of the child*. New York: Basic, 1969.

Rholes, W. S., Newman, L. S., & Ruble, D. N. (1990). Understanding self and other: Developmental and motivational aspects of perceiving persons in terms of invariant 72 dispositions. In E. T. Higgins, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and*

cognition: Foundations of social behavior, Vol. 2. (pp. 369-407). New York: Guilford Press

Rholes, W S., & Ruble, D. N. (1984). Children's understanding of dispositional characteristics of others. *Child Development*, 55, 550-560.

Rosenberg, S., Nelson, C., & Vivekanathan, P. S. (1968). A multidimensional approach to the structure of personality impressions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 283–294. doi.org/10.1037/h0026086

Rotenberg, K. J. (1980). Children's use of intentionality in judgments of character and disposition. *Child Development*, 51, 282 – 284.

Roussos, G., & Dunham, Y. (2016). The development of stereotype content: The use of warmth and competence in assessing social groups. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 133-144.

Sears, D. O. (1983). 'The person-positivity bias', *Journal of Personality and Social Psychology*, 44: 233-250

Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression. 10.1017. *CBO9781139175043*.

Stipek, D. J., & Tannatt, L. M. (1984). Children's judgments of their own and their peers' academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 75.

Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149-178.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Tausch, N., Kenworthy, J. B., & Hewstone, M. (2007). The confirmability and disconfirmability of trait concepts revisited: Does content matter? *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 542-556.

Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological rating. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25-29.

Vanbeselaere, N., Boen, F., van Avermaet, E., & Buelens, H. (2006). The Janus face of power in intergroup contexts: A further exploration of the noblesse oblige effect. *The Journal of Social Psychology*, 146, 685–699. doi:10.3200/SOCP.146.6.685–699

Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174.

Wojciszke, B. (1994). Multiple meanings of behavior: Construing actions in terms of competence or morality. *J. Pers. Soc. Psychol.* 67, 222–232.

Wojciszke, B. (2005a). Affective concomitants of information on morality and competence. *Eur. Psychol.* 10, 60–70.

Wojciszke, B. (2005b). Morality and competence in person and self perception. *Eur. Rev. Social Psychol.* 16, 155–188

Wojciszke, B., Bazinska, R., and Jaworski, M. (1998). On the dominance of moral categories in impression formation. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* 24, 1245–1257.

Yee, M., & Brown, R. (1994). The development of gender differentiation in young children. *British Journal of Social Psychology*, 33(2), 183-196.

Yzerbyt, V., & Cambon, L. (2017). The dynamics of compensation: When ingroup favoritism paves the way for outgroup praise. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(5), 587-600.

Yzerbyt, V., Kervyn, N., & Judd, C. (2008). Compensation versus halo: The unique relations between the fundamental dimensions of social judgment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 1110–1123. doi:10.1177/0146167208318602

Yzerbyt, V., Provost, V., & Corneille, O. (2005). Not competent but warm... really? Compensatory stereotypes in the French-speaking world. *Group Processes & Intergroup Relations*, 8(3), 291-308.

Anexos

Anexo A

Instruções referentes ao estudo-piloto

OLÁ!

Muito obrigado por colaborares nesta experiência da Faculdade de Psicologia.

Nesta experiência estamos interessados em perceber o que é que as pessoas acham de grupos sobre os quais têm muita informação (por exemplo, sobre rapazes ou raparigas) e de grupos sobre os quais têm pouca informação (por exemplo, sobre duas novas equipas).

A experiência está dividida em 3 partes.

(1) Na 1ª parte vamos pedir-te que respondas a questões sobre rapazes, no geral, e sobre raparigas, no geral.

(2) Na 2ª parte vamos colocar-te numa equipa (equipa verde ou equipa laranja) e dar-te alguma informação, muito pouca, sobre essa equipa. Vamos também pedir-te que, enquanto membro dessa equipa, entres no jogo e descubras a solução de 4 passatempos.

(3) Finalmente, na 3ª parte vamos pedir-te que respondas a questões sobre como imaginas que as pessoas da tua equipa e da outra equipa são.

Anexo B

Instruções para a primeira parte: exemplos da comparação de grupos de género

Para começares a 1ª parte, clica por favor no botão >> no fundo desta página. Pensa, por favor, em **rapazes** da tua idade. Não penses só nos teus amigos. Tenta pensar nos **rapazes em geral** e em como eles são. Nos próximos ecrãs vamos pedir-te que nos digas se achas que os rapazes têm, ou não têm, determinadas características e se é raro ou frequente eles terem determinados comportamentos. Vão aparecer sempre 5 possíveis respostas. Basta clicares naquela que achas que está mais próxima da tua opinião. As tuas respostas são anónimas, por isso podes dar a tua opinião verdadeira.

Achas que os rapazes são **espertos**?



Pensa, por favor, em **raparigas** da tua idade. Não penses só nas tuas amigas. Tenta pensar nas **raparigas em geral** e em como elas são.

Nos próximos ecrãs vamos pedir-te que nos digas se achas que as raparigas têm, ou não têm, determinadas características e se é raro ou frequente elas terem determinados comportamentos.

Vão aparecer sempre 5 possíveis respostas. Basta clicares naquela que achas que está mais próxima da tua opinião. As tuas respostas são anónimas, por isso podes dar a tua opinião verdadeira.

Achas que as raparigas **ajudam as outras pessoas**?



Anexo C

Instruções para a segunda parte: comparação de grupos mínimos (condição simetria)

Vamos agora começar a 2ª parte.

Para sabermos qual a tua equipa, vê os dois quadros em baixo e clica no teu preferido.



Boa! Fazes parte da equipa VERDE. O jogo que as equipas estão a jogar envolve descobrir padrões. Até agora, a equipa verde tem conseguido acertar em tantos padrões como a equipa laranja. De seguida vamos mostrar-te 4 padrões (um de cada vez) e duas alternativas de resposta. A tua tarefa é descobrires qual o desenho que completa corretamente o padrão e clicares na alternativa correspondente. Vamos ver em quantos padrões consegues acertar.

Muito bem! Acertaste em todos os padrões e ganhaste mais quatro pontos para a equipa verde! De seguida vamos fazer-te algumas perguntas sobre a equipa verde e a equipa laranja.

Anexo D

Instruções para a segunda parte: comparação de grupos mínimos (condição assimetria)

Vamos agora começar a 2ª parte.

Para sabermos qual a tua equipa, vê os dois quadros em baixo e clica no teu preferido.



Boa! Fazes parte da equipa VERDE. O jogo que as equipas estão a jogar envolve descobrir padrões. Até agora, a equipa verde tem conseguido acertar em mais padrões do que a equipa laranja. A equipa verde está a ganhar à equipa laranja. De seguida vamos mostrar-te 4 padrões (um de cada vez) e duas alternativas de resposta. A tua tarefa é descobrires qual o desenho que completa corretamente o padrão e clicaes na alternativa correspondente. Vamos ver em quantos padrões consegues acertar.

Muito bem! Acertaste em todos os padrões e ganhaste mais 4 pontos para a equipa verde! De seguida, vamos fazer-te algumas perguntas sobre a equipa verde e sobre a equipa laranja.

Anexo E

Perguntas de verificação da manipulação do estudo-piloto

“Estamos quase a terminar. Faltam só umas perguntas finais: Qual era a tua equipa?”

- ☐ laranja
- ☐ verde

“Antes de resolveres os padrões, a tua equipa:”

- ☐ estava a ganhar
- ☐ estava empatada
- ☐ estava a perder

“Porque é que achas que a tua equipa estava a ganhar/estava empatada?”

“Quantos anos tens?”

“Qual é o teu género?”

- ☐ masculino
- ☐ feminino

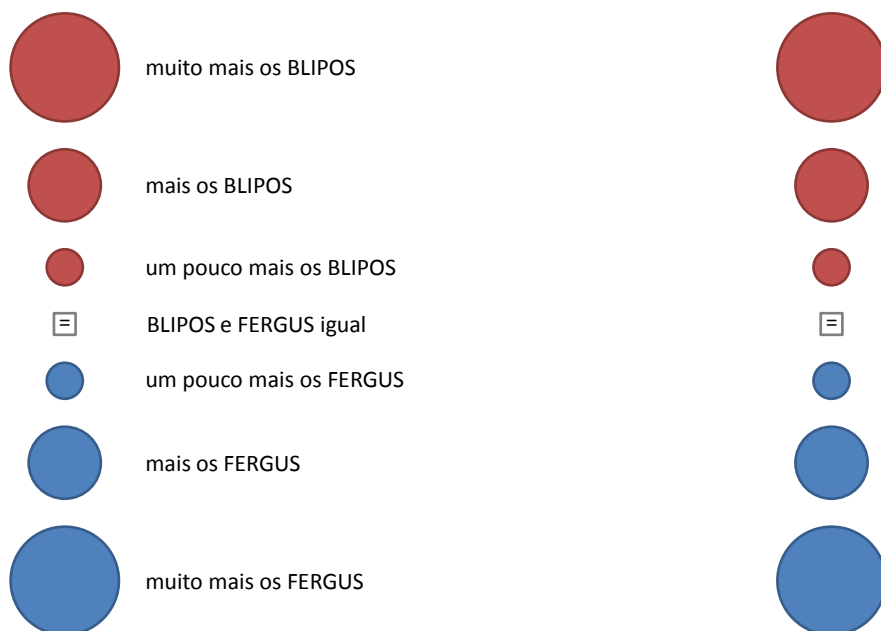
Anexo F

Escala pictórica usada para comparação direta entre grupos de género (estudo principal)



Anexo G

Escala pictórica usada para comparação direta entre grupos mínimos (estudo principal)



Anexo H

Descrições dadas sobre os grupos mínimos

Condição intelectual+

Ainda não sabemos muito acerca dos BLIPOS, mas já descobrimos que as pessoas BLIPOS normalmente sabem muitas coisas interessantes, aprendem muito rapidamente e são boas a descobrir soluções para problemas.

Condição social+

Ainda não sabemos muito acerca dos BLIPOS, mas já descobrimos que as pessoas BLIPOS normalmente dão-se muito bem com as outras pessoas, tentam ser amigas de toda a gente e estão bem-dispostas.

Anexo J

Consentimento dos Encarregados de Educação

Caros Pais e Encarregados de Educação!

Na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa estamos interessados em estudar como é que as pessoas, no geral, memorizam informação, tomam decisões, reconhecem objetos, pensam em si próprias e nos outros, entre outros aspetos da cognição humana. Estamos também interessados em investigar como é que estes aspetos se desenvolvem à medida que as crianças crescem e esperamos que a nossa investigação contribua para uma imagem cada vez mais clara da cognição na infância, que será útil tanto para pais como para educadores. Gostaríamos de convidar o seu educando/a a participar na nossa investigação durante a nossa próxima visita à sua escola.

No estudo em curso tentamos compreender melhor a forma como as crianças e os jovens percecionam grupos sociais, como por exemplo “rapazes” e “raparigas” ou “a sua equipa” e “a outra equipa”. Para tal, apresentamos às crianças e jovens conjuntos de traços de personalidade ou de comportamentos e pedimos-lhes que assinalem aqueles que na sua opinião melhor caracterizam determinados grupos sociais.

A participação neste estudo é completamente voluntária. Tanto os encarregados de educação como os educandos podem recusar participar ou mesmo terminar a participação a qualquer altura depois da autorização dada. A participação neste estudo decorrerá numa só sessão que não demorará mais de 20 minutos. As respostas das crianças serão guardadas em confidencialidade e em anonimato. Os resultados do estudo poderão ser divulgados pela comunidade científica, encarregados de educação e professores, mas serão sempre um sumário dos resultados de um grupo de crianças de determinada idade, e não as respostas de uma criança em particular.

Caso tenha alguma questão relativa a este estudo, por favor contacte os investigadores João Frade ou Sara Hagá pelos endereços de email no topo desta página.

Se estiver interessado em que o seu educando/a participe, por favor devolva o destacável assinado.

Se não estiver interessado, simplesmente não devolva o destacável.

Consentimento de participação: Eu li a informação contida nesta folha, tive oportunidade de esclarecer dúvidas acerca deste estudo e concordo com que o meu educando/a participe nesta investigação.

Nome do encarregado de educação: _____

Data de hoje: _____ Assinatura: _____

Email (caso esteja interessado em receber resumo dos resultados): _____

Informação sobre a Criança / Jovem:

Nome da criança / jovem: _____

Data de nascimento: _____ Turma/sala: _____